

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Marina Karašin

STVARANJE KULTURE SURADNIČKIH ODNOSA U
USTANOVAMA RANOG ODGOJA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Sveučilišni diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Stvaranje kulture suradničkih odnosa u ustanovama ranog odgoja

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Kultura vrtića

Mentor: izv.prof.dr.sc. Lidija Vujičić

Student: Marina Karašin

Matični broj: 0299000181

U Rijeci,

Svibanj, 2019.

SAŽETAK

Suradnička kultura važna je dimenzija razvoja i unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovne prakse u ustanovama ranog odgoja jer omogućava zajedničko istraživanje, promišljanje, razumijevanje i planiranje odgojno-obrazovnog procesa svih djelatnika ustanove. Stoga je važno njegovati kulturu otvorenih rasprava i dijaloga koju obilježava postojanje osjećaja neugroženosti i prihvaćenosti svih članova ustanove, unatoč različitostima mišljenja, u kojoj se analiziraju i reflektiraju nečiji postupci, a ne napada njegov osobni integritet. Razvoj povjerenja među odgajateljima, stručnim suradnicima i ravnateljem ustanove, zajedničko rješavanje problema u odgojno-obrazovnoj praksi, međusobno pružanje potpore te ravnopravna i uvažavajuća komunikacija među svim djelatnicima ustanove od presudne su važnosti za razvoj i jačanje suradničkih odnosa kao jedne od dimenzija kulture ustanove ranog odgoja. Cilj ovoga rada je dobiti uvid u stanje međusobnih odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja u trima različitim državama: Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji.

Ključne riječi: *suradnička kultura, odnosi, kvaliteta odgojno-obrazovne prakse*

SUMMARY

Collaborative culture is a highly important dimension of developing and improving the quality of institutionalized early childhood education because it enables collective research, thinking, understanding, and planning of the educational process of all employees in the institution. Therefore it is important to nourish a culture of open discussion and dialog which is characterized by a sense of security and acceptance of all the members, despite differences in opinions, in which someone's methods are analyzed and reflect upon without attacks on personal integrity. Building trust among teachers, associates and the director of the institution, common problem solving in early childhood education, mutual support, as well as equal and considerate communication among employees are crucial for building and strengthening collaborative culture as one of the dimensions of culture in early childhood education institutions. The aim of this research is to gain insight into the state of mutual relationships between people in early childhood education institutions in three different countries: Croatia, Slovenia and Serbia.

Key words: *collaborative culture, relationships, quality of early childhood education*

SADRŽAJ

1. UVOD.....	7
2. KULTURA I ODNOSI U USTANOVAMA RANOG ODGOJA.....	9
2.1. O kulturi općenito.....	9
2.2. Kultura ustanove ranog odgoja.....	10
2.3. Dimenzije kulture ustanove ranog odgoja.....	13
3. SURADNIČKI ODNOSI KAO DIMENZIJA KULTURE USTANOVE RANOG ODGOJA	16
3.1. Glavni akteri razvoja suradničkih odnosa u ustanovama ranog odgoja ...	17
4. USTANOVA RANOG ODGOJA KAO MJESTO STVARANJA KULTURE SURADNIČKIH ODNOSA.....	18
4.1. Profesionalni razvoj odgajatelja kao pretpostavka razvoja kvalitetnih odnosa u ustanovama ranog odgoja.....	21
5. TEMELJNA ODREĐENJA KURIKULUMA	25
5.1. Definiranje pojma kurikuluma	25
5.2. Načini tvorbe kurikuluma.....	28
5.3. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj	31
5.4. Opće osnove predškolskog programa u Srbiji	34
5.5. Kurikulum za vrtce Republike Slovenije	39
5.6. Analiza i usporedba triju kurikuluma.....	42
6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	54
6.1. Cilj istraživanja.....	54
6.2. Rezultati i rasprava.....	55
7. ZAKLJUČAK.....	87
8. LITERATURA	88

1. UVOD

Sukladno suvremenim promjenama u društvu, zaposlenost oba roditelja, mobilnost obitelji i odvojenost od šire obitelji, povećanje jednoroditeljskih obitelji i slično, i rani odgoj se mijenja. Dolazi do promjene uloge ranog odgoja u društvu što dovodi do promjene oblika organizacije ranog odgoja u ustanovama te uloge odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu. Dijete se vidi kao cjelovito, sposobno i aktivno biće u vlastitom rastu i razvoju. Oslanjajući se na socio-konstruktivistički pristup odgoju i obrazovanju, ustanova ranog odgoja određuje se kao mjesto gdje dijete aktivno gradi razumijevanje, spoznaju i znanje kroz interakciju s drugom djecom, odgajateljima i prostorom, što od odgajatelja zahtijeva promjenu osobne paradigme koja će biti u skladu sa suvremenim shvaćanjem djeteta i ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Hopkins (2001) navodi da je odgojno-obrazovna praksa zapravo ogledalo implicitne paradigme odgajatelja (prema Vujičić, Kanjić, Čamber Tambolaš, 2015). Postavlja se pitanje što se može učiniti da se osobna paradigma odgajatelja promijeni te na koji način, kako bi se osigurala visoka razina kvalitete u radu i napredak. Stvaranje kulture suradničkih odnosa u ustanovama ranog odgoja kao odgovor na to pitanje znači stvaranje osjećaja ravnopravnosti kroz uvažavajuće i sigurno okruženje koje potiče istraživanje, komunikaciju i raspravu među sudionicima. Odgajatelj kao ključni segment ovog procesa ima veliku odgovornost na sebi. Uspješnost uvelike ovisi o sredini u kojoj je smještena ustanova ranog odgoja, stanja u društvu te njihova pogleda na rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao (temeljne) stepenice u čovjekovom razvoju. Profesionalni razvoj odgajatelja ne odnosi se isključivo na stručno znanje, već uključuje stjecanje i razvijanje vještina dijaloga i (samo)refleksije kao temelja u razvoju suradničkih odnosa s drugima. Kada govorimo o kulturi ustanove, zapravo govorimo o samoj ustanovi, budući da je kultura prožeta kroz sve segmente koji sačinjavaju ustanovu za rani odgoj.

Učenje i razmišljanje, navodi Bruner (2000), uvijek su smješteni unutar određenog kulturnog okruženja, stoga da bi razumjeli određeni odgojno-obrazovni sustav najprije trebamo upoznati kulturu društva unutar koje taj sustav djeluje. Jednako vrijedi i za službene dokumente kojima se određuje rani odgoj. Ne možemo govoriti niti rangirati dokumente prema univerzalnom kriteriju, već razumjeti da oni egzistiraju

unutar društva i najadekvatnije zadovoljavaju potrebe društva s obzirom na trenutno stanje.

U radu ćemo objasniti kompleksnost kulture, kako u društvu, tako i u ustanovi, njenu važnost, ulogu odgajatelja u stvaranju kulture suradničkih odnosa u ustanovama ranog odgoja, specifičnosti i važnost službenih dokumenata (hrvatskog Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, slovenskog Kurikuluma za vrtce, te srpskih Općih osnova predškolskog programa), te njihove implikacije na mijenjanje kulture ustanove ranog odgoja. Cilj ovog rada je dobiti uvid u stanje međusobnih odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja u trima različitim državama: Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji.

2. KULTURA I ODNOSI U USTANOVAMA RANOG ODGOJA

2.1. O kulturi općenito

Da bi mogli bolje razumjeti kulturu ustanove ranog odgoja, važno je razumjeti kulturu uopće i važnost kulture za društvo i pojedinca. Antropolog Ogbu kulturu određuje kao „sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine, kao mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrijednosti i obrazaca ponašanja pomoću kojih se rješava temeljno pitanje – pitanje vlastitog opstanka” (Ogbu, 1989, prema Vujičić 2008:9). Ako se ovo prenese na kulturu ustanove ranog odgoja, onda govorimo o pitanju opstanka ustanove, odnosno njezinoj sposobnosti da se mijenja i prilagođava potrebama i zahtjevima društva. Da bi to mogla, jednako kao i kultura društva ovisi o znanju, običajima, vrijednostima i obrascima ponašanja svojih sudionika. Baldwin i sur. (2006) navode 311 definicija kulture iz različitih područja. Antropolog Tylor kulturu definira kao „kompleksnu cjelinu koja uključuje vjerovanja, umjetnost, moral, zakone, običaje i sve druge sposobnosti i navike koje je čovjek razvio kao član društva.“ (Tylor, 1871, prema Vujičić, 2006:9). Nadalje, Cronk (1999, prema isto, 2006) kulturu slikovito opisuje kroz aktivnost pečenja kolača, gdje kultura nije samo pečenje ili kolač kao proizvod, već je kultura u receptu, odnosno društveno prenesenoj informaciji. Slično određenje ima i Geertz (1979, prema isto, 2006) sa svojim povijesno prenosivim obrascima kao kulturom. U Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012; u daljnjem tekstu: Priručnik za samovrednovanje) se navodi da je kultura zapravo spoj pojmova klima, ozračje i ethos, a kultura ustanove ranog odgoja ”podrazumijeva norme i očekivanja odgojitelja i drugih djelatnika, njihova prava i obveze, uloge i odnose svih članova ustanove, koji se odražavaju na sve formalne i neformalne interakcije odraslih i djece” (Moran, 1998, prema isto, 2012:45). Ipak definicija kulture Ralpa Litona možda najbliže opisuje ono što čini i dio definicije kulture ustanove gdje je po njemu kultura „organizirana grupa naučenih odgovora specifičnih za određeno društvo“ gdje su ti odgovori „duboko modificirani kontaktom (pojedinca) s društvom i kulturom u kojoj su odrasli.“ (Linton, 1955, prema Baldwin i sur., 2006:34). Bez kulture, navodi Bruner (2000) čovjek nije samo ”goli majmun”, već prazna apstrakcija. Kultura je ljudska

tvorevina, i toliko je specifična za ljudsko društvo da se nerijetko koristi kao oruđe u svrhu ostvarivanja vlastite dobrobiti ili manipulacije društvom. Imajući to na umu, kultura se može koristiti i za kvalitetne promjene i unaprjeđenje društva ili, u ovom slučaju, ustanove ranog odgoja. Bruner (2000) kulturu povezuje s prirodom uma, obrazlažući da je razvoj ljudskog uma povezan sa simbolima koji predstavljaju stvarnost, a dijele se, čuvaju, razvijaju i nasljeđuju među članovima kulturne zajednice i tako čuvaju kulturološki identitet i način života. Da bi ti simboli imali smisla potrebni su susreti sa svijetom u određenom kulturnom kontekstu, a važnost i značenje poprimaju unutar kulture u kojoj su nastali. "Kultura osigurava alat za organizaciju i razumijevanje našeg svijeta u komunikacijskom smislu" (Bruner, 2000:4).

2.2. Kultura ustanove ranog odgoja

Kultura ustanove ranog odgoja je jedan od glavnih elemenata ustanove, no proporcionalna njenoj važnosti je i njezina težina jasne definiranosti. Iako su se već u šezdesetima i sedamdesetima razvile teorije koje govore da je društvena pozadina koju djeca imaju važnija za njihov školski uspjeh u odnosu na obrazovnu ulogu škole (Pol i sur., 2002), kultura ustanove zapravo dobiva na važnosti tek u novijoj povijesti. Krajem sedamdesetih, početkom osamdesetih dolazi do istraživanja uspješnosti školskog sustava gdje se uviđa važnost koje društvo ima na pojedinca iz čega se rađa novi pokret unaprjeđenja ustanova (isto, 2002). Tijekom devedesetih dolazi do promjene pristupa istraživanja kulture ustanove od cjeline k individualnim supkulturama (odgajatelji/učitelji, djeca, odgoj, donošenje odluka itd.) ili elementima i procesima koji se vide kao važnim za kulturu, manifestiraju se kroz kulturu ili su pod utjecajem kulture ustanove (isto, 2002). Svaka ustanova ranog odgoja ima svoju specifičnu kulturu, no kada govorimo o specifičnoj definiciji kulture nailazimo na različita objašnjenja različitih autora. Vujičić (2008) ističe da je ustanova organizacija, a kultura osnovni element opće kulture i vrijednosnog sustava te organizacije. Sukladno (su)konstruktivističkom shvaćanju odgoja i obrazovanja, kultura ustanove ranog odgoja kao jedne organizacije naglašava potrebu istraživanja, dubljeg razumijevanja odgojne prakse, uvažava potrebu dvosmjerne komunikacije i recipročnih odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika. Sušanjski (2005, prema isto, 2008) navodi da se

organizacije razlikuju upravo zbog svoje svojstvene kulture, ali da ta ista kultura razvija i osjećaj kolektivne pripadnosti svojih članova, jača stabilnost sustava i osjećaj identiteta članova.

Budući da je ustanova organizacija, tako je i ona oblikovana kulturom. Stoll (1999, prema Vujičić, 2007) navodi da je kultura zapravo leća kroz koju gledamo svijet. Boyol (1992, prema isto, 2007) i Vrcelj (2003, prema isto, 2007) slično opisuju kulturu ustanove raščlanjujući tri čimbenika koji utječu na kulturu ustanove, a to su stavovi i uvjerenja, kulturne norme i odnosi u ustanovi. "Kultura ustanove je set normi, vrijednosti i vjerovanja, rituala i ceremonija, simbola i priči koje čine "personu" ustanove." (Peterson, 2002:10). Korištenjem seta poput Petersona, i Stoll (1994, prema Vujičić, 2007) objašnjava kulturu ustanove, nadopunjujući ga još i tradicijom i mitovima kao segmentima koji oblikuju što ljudi misle i kako postupaju. Janićijević (2013) kulturu ustanove definira kao „sustav pretpostavki, vrijednosti, normi i stavova, koji se manifestiraju kroz simbole koje su članovi ustanove razvili i prilagodili kroz zajedničko iskustvo i koji im pomažu da odrede značenje svijeta oko sebe i način na koji će se oni ponašati“ (isto, 2013:36). Prosser (1999, prema Vujičić, 2007) vidi kulturu ustanove kao korisnu, ali kompliciranu i neuhvatljivu ideju. Prema njemu, kultura se dotiče i sustava odnosa onih koji su u tom odnosu. Na odnose se nastavljaju i MacGilchrist i dr. (1999, prema isto, 2007) navodeći da se kultura vidi u dimenzijama koje uključuju "međusobne odnose ljudi, njihov zajednički rad, upravljanje ustanovom, organizacijsko i fizičko okruženje, te stupanj usmjerenosti na učenje djece i učitelja" (isto, 2007:95). Kultura prožima fizički dio ustanove (kultura se ocrtava u organizaciji prostora, vremena, opremljenosti, organizaciji ljudi i prostora itd.) i onaj „nevidljivi“ dio koji tvore vrijednosti, norme, vjerovanja i rituali koji se grade s vremenom. Rinaldi (2001, prema isto, 2007) ustanovu za odgoj vidi kao mjesto gdje se razvija osobna i kolektivna kultura. Razvoj zajedničke kulture i zajedničkog cilja djelovanja unutar ustanove jača veze uključenih, jača osjećaj zajedništva i djelovanja prema zajedničkom cilju te razvija odnose među članovima. Zanimljivo je da se to sve razvija pod utjecajem politike i društva (Rinaldi, 2001, prema isto, 2007) jednako kao i službeni dokumenti o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. „Ustanove su živi sustavi koji se temelje na odnosima“ (Hinde, 2014:3).

Različiti autori se nadopunjuju u svojim teorijama pozitivne kulture ustanove navodeći da je to mjesto gdje djeca i odgajatelji vole boraviti, mjesto koje pruža poticaj i podršku (Hanson i Childs, 1998, prema Hinde, 2004), da je to mjesto optimalne razine fizičke ugone (Freiberg, 1998, prema isto, 2004), te da je ustanova mjesto gdje se dijeli zajednički osjećaj važnosti, ethos brige i posvećenosti pomaganja djeci (Peterson i Deal, 1998, prema isto, 2004). Prema njima ustanove koje djeluju unutar kulture koja ističe navedene pozitivne kvalitete se odlikuju članovima koji su spremni riskirati i provoditi reforme. Pozitivna kultura ustanove uključuje zajednički osjećaj svrhe i vrijednosti, cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj, osjećaj odgovornosti, suradničke odnose i mogućnost reflektiranja i evaluacije. S druge strane, u negativnoj, tj. toksičnoj kulturi kako ju Peterson (2002) naziva, ustanove nemaju jasnu viziju svrhe, krive djecu za neuspjeh ustanove, obeshrabljuju suradnju, potiču inerciju te neprijateljski odnos među zaposlenicima. Kultura ustanove može pozitivno djelovati na rast i razvoj djece, ali može i ozbiljno narušavati samo funkcioniranje ustanove ranog odgoja (Hinde, 2004). Ustanove, s obzirom na specifičnost svog rada, imaju različite kulture i zato ne možemo govoriti o unificiranosti kulture ustanove, niti jednu kulturu organizacije preslikati na drugu ustanovu. Ona se stvara u koheziji s ljudima koji djeluju unutar ustanove, njihovim stavovima, vrijednostima, sa zajednicom u kojoj djeluje te s fizičkim okruženjem, ali i s prošlošću, prijašnjim zaposlenicima i iskustvima. Vujičić (2008) navodi da kultura povećava red, predvidljivost i dosljednost ponašanja članova, te da može čak dovesti do manje potrebe razvijanja formalnih regulacija i pravilnika. Ovo se može poduprijeti i Janićijevićevom teorijom da kultura ustanove ima kognitivnu i simboličku komponentu. Kognitivna komponenta se sastoji od “zajedničkih pretpostavki, vjerovanja, normi i stavova koje članovi ustanove dijele i koji oblikuju njihove mentalne sheme” (Janićijević, 2013:36), utječući na njihovo razumijevanje svijeta koji ih okružuje te na njihovo ponašanje. Kognitivna komponenta za svaku ustanovu osigurava jedinstveno davanje značenja i jedinstvene reakcije na podražaje od strane njenih zaposlenika. Stoga možemo zaključiti da ako unutar ustanove postoji snažna kultura “svi članovi organizacije će donositi odluke, činiti radnje i ulaziti u interakcije na sličan i predvidljiv način.” (isto, 2013:37). Kultura ustanove ranog odgoja nepobitno utječe na ustanovu i zaposlenike unutar nje, bilo da je pozitivna ili nazadujuća (Peterson, 2002). „Kultura ustanove za

rani odgoj i obrazovanje određuje fokus (ono što se smatra važnim), predanost (stupanj do kojeg se pojedinac poistovjećuje s onim što radi), motiviranost (želju za radom) te produktivnost (postignuta razina u radu)“ (Vujičić, Kanjić, Čamber Tambolaš, 2015:18). Hargreaves (1999), Stoll i Fink (2000), Hopkins (2001) i Leithwood (2002) razlikuju pojmove kulture i strukture ustanove za rani odgoj i prema tome ih drukčije tumače i određuju (Vujičić, 2008). “Struktura ustanove najčešće se povezuje s njezinim prostorom, materijalnom opremljenošću, vremenskim strukturiranjem aktivnosti djece i učitelja te ostalim organizacijskim pitanjima, dok se kulturom najčešće smatraju vrijednosti, stavovi, norme i očekivanja učitelja” (isto, 2008:16).

2.3. Dimenzije kulture ustanove ranog odgoja

Alvesson (2008, prema Vujičić, Čamber Tambolaš, Kanjić, 2015) govori o pet dimenzija kroz koje možemo promatrati kulturu ustanove ranog odgoja. Unutar prve dimenzije se raspravlja podržava li kultura ustanove društvene vrijednosti, i ako podržava, koje su to točno. Zatim sljedeća dimenzija uspoređuje objektivne i subjektivne koncepcije kulture. Treća dimenzija uspoređuje kognitivne mogućnosti pojedinca i emocije. Četvrta dimenzija se odnosi na stvaranje i reprodukciju kulture. Posljednja, peta dimenzija, se odnosi na ulogu menadžmenta, navodeći da menadžeri stvaraju i manipuliraju kulturom da bi utjecali na ponašanje i razmišljanje zaposlenika.

Slunjski (2011) dimenzije ustanova za rani odgoj i obrazovanje dijeli u tri kategorije: socio-pedagoško okruženje djece, fizičko okruženje djeteta te vremenska dimenzija ustanove ranog odgoja. Prvu, socio-pedagošku dimenziju, ističe kao najvažniju, jer smatra da su djeca društvena bića od samog rođenja te uče kroz socijalnu interakciju s drugom djecom i odraslima, prvo unutar obiteljskog doma, a zatim u ustanovama ranog odgoja. Drugu dimenziju, fizičko okruženje, misleći pritom na raspored, strukturu, namjenu i općenito organizaciju prostora i namještaja, opreme, materijala i igračaka, Slunjski (2011) ističe kao segment koji djeci omogućuje da uče iz neposrednog iskustva s materijalima koji ga okružuju, u interakciji s fizičkim okruženjem. Prilagođenim fizičkim okruženjem u ustanovi djeca manje ovise o odraslima, razvijaju samopouzdanje, jačaju pozitivnu sliku o sebi i svojim

sposobnostima, potiče se interakcija i stvara se uvjet za samoučenje. Sličan kriterij za prostor je postavio i Malaguzzi (1998, prema isto, 2011) navodeći da prostor treba omogućiti kretanje, neovisnost i interakciju. Unutar vremenske dimenzije, Slunjski (2011) raspravlja o različitim tipovima vremenskog perioda kao što su sam razvoj djeteta, djetetov individualni tempo razvoja, te o vremenskom rasporedu i tempu dana unutar ustanove, odnosno o dnevnom rasporedu. Slunjski, zajedno sa Stoll i Fink (2000) i Bredekamp i Rosegrant (1995), (prema isto, 2011) kritizira čvrstu strukturu dana u ustanovi kojoj se djeca moraju prilagoditi, umjesto da odgajatelj mijenja raspored aktivnosti prema dječjim individualnim potrebama i ritmu.

Dimenzije menadžmenta se dotiče i Janićijević (2013) navodeći da kroz „mentalne mape zaposlenika i nadređenih, kultura ustanove utječe na dominantni stil vodstva, učenje unutar ustanove i upravljanje znanjem, strategiju ustanove, te preferirani stil promjena u menadžmentu, sistem nagrađivanja zaposlenika, predanost i druge aspekte koji povezuju pojedinca i ustanovu“ (isto, 2013:37). Voditelji ustanova pod utjecajem kulture odabiru model strukturiranja ustanove s obzirom na značenje i svrhu ustanove u društvu. Struktura ustanove, s druge strane, je relativno stabilna, čini ju planiran ili spontan uzorak radnji i interakcija koje poduzimaju zaposlenici kako bi ostvarili ciljeve (isto 2013). Strukturu ustanove, prema Stoll (1999), čini vrijeme, odnoseći se na polugodišta, koja bi za razliku od postojeća dva, trebalo reorganizirati na više kraćih perioda s kraćim prekidima između njih. Zatim prostor, za koji autorica navodi da bi trebao biti organiziran povezujući srodne zanosnosti te uloge i odgovornosti koje predstavljale stup za rast i razvoj učitelja/odgajatelja.

Janićijević (2013) navodi da ako struktura ustanove potiče ponašanje zaposlenika koje je u skladu s postojećim kulturnim vrijednostima da će doći do pozitivnog utjecaja strukture na postojeću kulturu ustanove, odnosno učvrstit će se vrijednosti. Time, navodi isti autor (2013), dolazi do institucionalizacije kulture, odnosno usađivanja kulturnih uvjerenja, vrijednosti i normi ustanove u strukturu. S druge strane, ako struktura ustanove prevlada nad postojećom kulturom ustanove dolazi do deinstitutionalizacije kulture i počinje proces transformacije ustanove koji od zaposlenika traži ponašanje koje nije u skladu s uvjerenjima, vrijednostima i normama ustanove. Prema Janićijeviću (2013), deinstitutionalizacija se može riješiti na dva

načina. Prvi je da prevlada kultura nad strukturom, u tom slučaju se zaposlenici striktno drže utvrđenih uvjerenja, vjerovanja i normi i struktura se modificira prema kulturi. Drugi je da zaposlenici odbace postojeća uvjerenja, vjerovanja i norme, usvoje nove i ojačaju novu strukturu ustanove, što je čest slučaj kod reorganizacije ustanova.

Kultura ustanove i struktura ustanove su osnovni čimbenici koje treba uzeti u obzir prilikom razumijevanja i oblikovanja ponašanja ljudi unutar ustanove, iako su, navodi Janićijević (2013), najčešće proučavane odvojeno. Isti autor navodi da iako obje, i kultura i struktura, utječu na ponašanje ljudi u ustanovi, to čine na različite načine. Kultura ustanove je intrinzični faktor ponašanja u ustanovi koji osim na ponašanje utječe i na uvjerenja, vrijednosti, norme i stavove kojih se zaposlenici svakodnevno drže. Struktura ustanove, s druge strane, je ekstrinzična i izvana utječe na ljudsko ponašanje u ustanovi kroz različita ograničenja i specifičnosti u skladu sa zanimanjem (vrsta zanimanja, podjela zaduženja, koordinacija i slično) (isto, 2013).

3. SURADNIČKI ODNOSI KAO DIMENZIJA KULTURE USTANOVE RANOG ODGOJA

Kvaliteta rada u ustanovama ranog odgoja odnosi se na zajednički rad odgajatelja i stručnih djelatnika i to kroz zajedničko promišljanje i analiziranje, timski pristup, te postizanje zajedničke odgovornosti za proces. Karakteriziraju ju kvalitetni odnosi temeljeni na razumijevanju i prihvaćanju (Priručnik za samovrednovanje, 2012), čineći ovaj segment neophodnim za daljnji napredak ustanove. Ovakav odnos se u Priručniku za samovrednovanje (2012) naziva profesionalno partnerstvo, a prepoznatljivo je po "kulturi dvosmjerne, recipročne i poštujuće komunikacije među odgojiteljima i svim ostalim subjektima te po međusobnom pružanju potpore u pitanjima koja se posredno i neposredno odnose na odgojno-obrazovni proces. To se očituje u zajedničkom promišljanju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa, usmjerenima na stalno podizanje kvalitete tog procesa" (isto, 2012:21). Da bi se to postiglo, odnosi unutar ustanove među navedenim subjektima trebaju biti uvažavajući i ravnopravni te poticajni, a međusobno odnošenje s poštovanjem i povjerenjem. Ovakvi odnosi su temelj za razvoj suradničkih odnosa u ustanovama ranog odgoja, a ujedno i za unaprjeđenje odgojno-obrazovne djelatnosti. "Suradnja je važna dimenzija razvoja kvalitete u ustanovi za rani odgoj i obrazovanje..., ona se zajednički stvara razmjerno sposobnosti praktičara za prepoznavanje i primjenu ideja i znanja svojih sudionika kao najvrjednijeg potencijala (zajedničkog) razvoja" (Fullan, 2001, prema Vujičić, 2012:46). Upravo suradničkim odnosima se mijenja i modificira kultura ustanove (Hopkins i dr., 1994, prema Stoll, 1999). Ista autorica navodi da struktura, kao vidljiv segment na kojem odgajatelji mogu zajedno djelovati i surađivati, omogućava mijenjanje kulture ustanove.

Razvoj suradničke kulture se podupire strukturalnim i kulturalnim uvjetima, što uključuje infrastrukturu, reorganizaciju vremena i promjenu uloge odgajatelja u planiranju odgojno-obrazovnog procesa, a teži se stvaranju i jačanju međusobnog povjerenja među članovima, međusobnog poštivanja i potpore, te zajedničkom rješavanju problema (Priručnik za samovrednovanje, 2012).

3.1. Glavni akteri razvoja suradničkih odnosa u ustanovama ranog odgoja

Čulig (2004, prema Vujičić, 2008) navodi da su poželjne odlike kulture ustanove da ona bude otvorena, uključujuća, prihvaćajuća, utemeljena na povjerenju, suradnička, inovativna, slobodnog izbora, holistička, manje hijerarhijska, decentralizirana, velikog raspona kontrole i samokontrole. Lako je iščitati da on zapravo govori o odnosima među članovima ustanove ranog odgoja. Schein (1998) naglašava ulogu vođe koji kreira i utječe na kulturu ustanove, ali je i presudan za promjene koje se događaju u ustanovi ranog odgoja. Uloga vođe je upravljanje ljudskim potencijalima. Ljudski potencijal se najčešće spominje u ekonomiji. Karl Marx, već u 19. stoljeću, u analizi faktora proizvodnosti na prvo mjesto stavlja stručnost i umješnost radnika, no u ranom odgoju se ovom faktoru tek u novije vrijeme pridaje dodatna pažnja. „Upravljanje ljudskim potencijalima označava znanstvenu disciplinu, funkciju upravljanja u organizacijama i praksu te odnos prema ljudima u organizaciji” (Jambrek i sur., 2008:1186). Upravljanje ljudskim potencijalima ima temelje u različitim znanostima, no najznačajniji za ustanove ranog odgoja je onaj iz područja antropologije koja “kao znanost koja proučava fizičke osobine čovjeka, i njezine su spoznaje posebno aktualne u zadnje vrijeme u okviru usredotočenosti organizacijske teorije na kulturu organizacije, kao jednu od temeljnih determinanti ponašanja u organizaciji” (isto, 2008:1187). Fullan (1997, prema Hinde, 2008) vođe koji uvode promjene naziva inicijatorima koji usko surađuju s djelatnicima da bi razjasnili i potakli promjene, razvijaju pozitivno organizacijsko okruženje, konzultiraju, nadgledaju i jačaju proces promjena. U Priručniku za samovrednovanje (2012) veliku odgovornost u tome nose ravnatelji ustanova ranog odgoja kojima je unutar domene posla područje organizacijskog vođenja ustanove, odnosno razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva i razvoj timova, a što ujedno obuhvaća modele komunikacije na različitim razinama unutar ustanove. Peterson (2002) navodi da ravnatelji i druge osobe na vodećim funkcijama u ustanovama mogu i trebaju oblikovati kulturu ustanove kroz procese “čitanja” kulture, uočavanje i razumijevanje postojeće kulture, zatim procjene uočenog, te oblikovanja i utvrđivanja pozitivnih aspekata kulture.

Možemo zaključiti da treba ostvariti veliki niz preduvjeta za razvoj kulture suradničkih odnosa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

4. USTANOVA RANOG ODGOJA KAO MJESTO STVARANJA KULTURE SURADNIČKIH ODNOSA

Tijekom posljednja dva desetljeća svjedoci smo promjena u promišljanju ranog odgoja. Promjene se mogu očitati u pomacima na području odgoja i obrazovanja ranog i predškolskog odgoja i kompleksnosti područja istraživanja, ulazeći u suštinu problema, te surađujući s drugim granama znanosti. Mogu se očitati i u većem interesu javnosti, pritom misleći na roditelje, zajednicu i medije. Jedan od glavnih razloga je upravo razvoj informatičke znanosti i pismenosti čime stručni i znanstveni tekstovi postaju pristupačniji široj javnosti koja postaje aktivni sudionik u mijenjanju postojeće svijesti o djeci rane dobi, kao i o važnosti odgoja i obrazovanja u tom razdoblju čovjekova života. Promjene se također mogu očitati i u istraživanju i mijenjanju obrazovanja budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka, prvenstveno misleći na odgajatelje, postavljajući zahtjeve za inicijalno obrazovanje i osposobljenost na novu razinu. Bitna pitanja koja se postavljaju jesu kako ove promjene modelirati i iskoristiti prilikom uvođenja promjena u ustanovama te koji su čimbenici ključni za uspjeh tih promjena. Šagud navodi odgajatelja kao ključni segment promjene, gdje on „... u aktivnom odnosu prema konkretnoj odgojno-obrazovnoj praksi nastoji (zajedno s ostalim profesionalcima unutar konkretne institucije) identificirati, kritički istražiti i na kraju razviti takve strategije i praktične okolnosti koje će utjecati na njenu kvalitetu i optimalne uvjete života i razvoja djeteta” (2011:266). Da bi odgajatelji uvidjeli važnost razvoja takvih odnosa oni moraju razumjeti što takav odnos nosi sa sobom, odnosno što se od njih očekuje i koje su dobrobiti takve suradničke kulture ustanove. ”Suradnička kultura omogućuje zajedničko promišljanje i planiranje, te zajedničku interpretaciju i razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa” (Priručnik za samovrednovanje, 2012:48) što podrazumijeva povezivanje svih djelatnika ustanove i timski rad ljudi koji dijele zajedničku viziju ustanove.

Ljudski faktor sve više dobiva na snazi kada se govori o razvitku ustanove. Stoga Bruner posebno naglašava i upozorava ne samo na “... preobrazbu škole kao kulture učenja, već i na preobrazbu uloge nastavnika u toj kulturi” (2000:95). Jednako poput djece i odrasli uče čineći i surađujući s drugima. ”Put izgradnje umijeća (istraživanje dječjih aktivnosti, razumijevanje i suptilno podržavanje istih) karakterizira

povezivanje i suradnja s drugim odgajateljima te napuštanje rutine i dominacije nad djecom u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa” (Slunjski, 2011:43). Da bi došlo do ove razine svaki član ustanove treba dijeliti zajedničku viziju i misiju ustanove, osjećati se ravnopravno i uvaženo, imati osjećaj da pridonosi ustanovi i da je važan za nju, jačajući vlastiti identitet unutar ustanove, te jačajući veze s ostalim članovima u radu k zajedničkom cilju. Zajednički cilj, u čijem donošenju su sudjelovali članovi ustanove ranog odgoja, jača osjećaj važnosti pojedinca za ustanovu, privrženosti ustanovi, te povezanosti među članovima. Sve su to preduvjeti koje treba ostvariti da bi se došlo do kulture suradničkih odnosa. Zapravo, umjesto ostvariti, bolji izraz je razviti, jer pojedinac se jače poistovjećuje s nečim što je „u njemu“. Kao što lakše brani razvijen sustav vrijednosti u sebi, nego onaj nametnut zakonima, vjerom i slično, tako ima jasniju sliku cilja i razloga ako je proizašao iz njegovih iskustava i ideja. Fullan (1999, prema Vujičić 2016) kulturu vidi kao „živu stvar“ i po njemu su najveći faktor u stvaranju i mijenjanju kulture ustanove međuodnosi odgajatelja i djece u ustanovi, te međuodnosi odgajatelja i djece sa zajednicom.

Ako se kultura ustanove sagleda, prema Vujičić (2008), kao oznaka za opći obrazac ponašanja u organizaciji koji prihvaća svaka nova generacija zaposlenika gdje ona obuhvaća vjerovanja, vrijednosti, značenja i stavove, određuje način ponašanja i društvene rituale, utječe na realizaciju menadžerskih funkcija, definira prihvatljivo/neprihvatljivo i predstavlja naočale kroz koje organizacija vidi svoje okruženje, postavlja se pitanje što je potrebno činiti da bi se ona mijenjala. Govoreći o kulturi i mijenjanju iste, Sarason (1996, prema, Hinde, 2008) navodi da je teško odrediti kulturu ustanove zbog vlastitih iskustava i sustava vrijednosti, te da filtrirajući rituale, aktivnosti, tradiciju, kurikulum i pedagoška usmjerenja ustanove kroz ta iskustva i vrijednosti, stvaramo sliku kulture ustanove. Najprije moramo razumjeti i analizirati vlastite kulturne utjecaje da bi mogli proučavati kulturu ustanove (Hinde, 2008). Ovo vrijedi ne samo za istraživače, već i za djelatnike u ustanovi, jer i oni ulazeći u ustanovu su pod utjecajem prijašnjih iskustava, razvijenih sustava vrijednosti i normi.

Fullan (1999), Stoll i Fink (2000), Bascia i Hargreaves (2000), Hopkins (2001), Liberman i Miller (2002) (prema Vujičić, 2008) zastupaju mišljenje kako “mijenjanje

kulture odgojno-obrazovne ustanove ne znači samo promjenu organizacijskih, tj. strukturalnih dimenzija u ustanovi, nego još više zahtijeva promjenu načina razmišljanja učitelja, odnosno podizanje kvalitete njihova razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa” (isto, 2008:16) gdje ustanova postaje mreža praktičara s lokalnom zajednicom.

Kultura je oblikovana interakcijama sudionika, a djelovanje sudionika je pod utjecajem kulture. To je, prema Hinde (2004), ponavljajući krug, a uvođenje promjena traži prekid tog kruga. Stoga „naglašavamo važnost suradnje kao preduvjeta za razvoj zajedničke odgovornosti za djecu, prostor i cjelokupan odgojno-obrazovni proces, a polazi se od činjenice da je kvalitetna praksa uvijek kolektivno postignuće“ (Vujičić, 2016:70). Kultura, prema tome, uključuje odgajatelje, ravnatelje, stručne suradnike i roditelje te odnose, interakciju i komunikaciju među njima. Odnos temeljen na dijalogu i povjerenju svih uključenih može donijeti promjene u kulturi ustanove ranog odgoja. U Reggio pedagogiji ističu suradnju koja ”uključuje osjećaj reciprociteta i zajedništva koja partnerima omogućuje naizmjenično preuzimanje vođenja nad procesom odgoja i učenja djece” (Slunjski, 2011:50). Prema Rankinu (1998, prema isto, 2011) suradnja u takvom odnosu znači uključenost odgajatelja i roditelja koji usklađuju svoje aktivnosti i razmišljanja u recipročnom odnosu jednih s drugima što rezultira ”praksom kontinuiranog zajedničkog učenja svih subjekata procesa i kvalitetnom odgojno-obrazovnom praksom” (isto, 2011:50).

U svojim istraživanjima o unošenju reformi u ustanove Anyon (1995, prema Hinde, 2004) izdvaja tri faktora koja zajedno tvore negativnu kulturu ustanove, a to su sociokulturne različitosti među sudionicima, negativno okruženje i učiteljeva očekivanja neuspjele reforme. Da bi se ustanove reformirale, očekivanja zajednice i vrijednosti se moraju reformirati što će se odraziti na kulturu ustanove (isto, 2004). Okruženje u kojem ustanova djeluje nije samo značajno za njezin razvoj, već je kritično za promjene, odnosno određuje smjer u kojem će se promjene odvijati. Druga stavka koju Hinde (2004) iznosi kao temelj na kojem će se reforme razviti ili biti neuspješne su interakcije, koje su specifične za svaku pojedinu ustanovu. Fullan (1997, prema isto, 2014) u više navrata ističe upravo odnose u ustanovama navodeći da bi fokus obrazovnih promjena trebao biti na odnosima unutar ustanova, a ne na strukturi

i zadacima. Suradnička kultura ustanove se razvija na temelju interakcija svojih članova međusobno te interakcija članova sa zajednicom. Stvaranje zajedničke vizije unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje daje osjećaj svrhovitosti i razumijevanja procesa i cilja koji se želi postići, što rezultira usklađivanjem akcija odgajatelja međusobno te njihovih radnji i radnji drugih stručnih djelatnika ustanove (Priručnik za samovrednovanje, 2012). "Zajednička vizija prvi je korak prema tome da se ljudima koji si nisu međusobno vjerovali omogući da počnu surađivati" (Senge, 2006, prema isto, 2012:36). Ta vizija se stvara, oblikuje i mijenja kroz dijalog svih članova ustanove, stoga je važno da komunikacija bude otvorena i uvažavajuća, a atmosfera poticajna. Za stvaranje kulture otvorenih rasprava i dijaloga potrebno je stvoriti sigurno ozračje međusobnog povjerenja, odnosno osjećaj psihološke sigurnosti svih djelatnika, što je obilježje suradničke kulture (isto, 2012).

Ustanove treba „rekulturrirati“, a ne samo reformirati i restrukturirati (Hargreaves, 1997, prema Hinde, 2008). „Ulaganje u učenje, kontinuirano stručno usavršavanje i istraživanje osobne prakse postaje glavni pokretač samoorganizirajućih procesa kao institucijskog razvoja usmjerenoga na kontinuirano mijenjanje kulture ustanove i usklađivanje s ljudskom prirodom“ (Vujičić, 2016:78).

Lako je mijenjati strukturu, treba promišljati o kulturi. Pitanje je kako spojiti kurikulum, pisani dokument temeljen na spoznajama o razvoju djece rane i predškolske dobi s nečim tako promjenjivim kao što je kultura ustanove. Točnije, kako pridonijeti tome da se te dvije stavke međusobno nadopunjuju s ciljem razvoja kvalitetnijih međusobnih odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja i njihovog rada.

4.1. Profesionalni razvoj odgajatelja kao pretpostavka razvoja kvalitetnih odnosa u ustanovama ranog odgoja

U izgradnji kulture ustanove ranog odgoja veliki teret se stavlja na pojedinca, njegovu razinu socijalnih vještina te cjeloživotnog obrazovanja kao znanstvenog doprinosa ustanovi i rada na sebi kao jedne od dimenzija kulture ustanove. Uspjeh ovisi o spremnosti i mogućnosti pojedinog člana ustanove da ostvari svoje kapacitete. Da bi mogli govoriti o razvoju kulture suradničkih odnosa članova ustanove u obzir treba

uzeti obje razine. Povezujući kulturu s terminom „socijalnog ljepila“ koje drži ustanovu zajedno (Prosser, 1999, Fox, 2001, prema Vujičić, 2008), pritom misleći na fizičku komponentu i ljudski segment, zapravo govorimo o mogućnosti svakog pojedinca da se prilagodi specifičnostima ustanove i njegovim ostalim pripadnicima, pritom ne zanemarujući osobni stav, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. „Razvijanje i podizanje profesionalnih kompetencija odgajatelja ili sposobnost iznalaženja novih i nekonvencionalnih putova ovisi o teorijskom znanju (koje se stječe tijekom studija), stručnom znanju (određeno kao praktično ili profesionalno znanje) te biografijom učenja odgajatelja koju čini osobna i socijalna kompetencija“ (Šagud, 2011:261). Istraživanja pokazuju da će razvoj profesionalnih mogućnosti odgajatelja rezultirati promjenom njihove odgojno-obrazovne pedagogije i to kada odgajatelji mogu u radu primijeniti novostečeno znanje (Hinde, 2014). Nadalje, ista autorica ističe da postoji veza između određene odgojno-obrazovne prakse i napretka djece, a ta praksa je povezana s mogućnostima odgajatelja da se profesionalno razvija. „Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju“ (Priručnik za samovrednovanje, 2012:71), a uvjerenja imaju, kao što smo već spomenuli, važnu ulogu u razvoju kulture. U svojim istraživanjima Adelman i Walking-Eagle (1997, prema Hinde, 2014) ističu tri faze u profesionalnom razvoju ključne za uspjeh promjena. Prva je na samom početku promjena gdje se odgajateljima treba dati vrijeme da uče o i provode u praksu nova ponašanja koja će se od njih očekivati. U drugoj fazi odgajateljima treba dati vrijeme da uvedu i institucionaliziraju novonaučene strategije u svakodnevni život grupe. Završna faza, po njima najrjeđe implementirana u ustanovama, je ona gdje se odgajateljima daje vrijeme da promišljaju o promjenama, procjene ishode i nastave raditi na unaprjeđenju ustanove (Adelman, Walking-Eagle, 1997, prema isto, 2014). Da bi to mogao, praktičar treba biti educiran u skladu s vremenom i promjenama koje se događaju. Bruner (2000) navodi da, da bi došlo do promjene same ustanove, treba doći do promjene odgajatelja unutar kulture te ustanove. Profesionalni razvoj, slažu se Ancess (2000), Donahoe (1997), Darling-Hammond (1999) i Little (1997) (prema Hinde, 2014), je presudan za promjene u ustanovi, posebno u početnoj fazi, gdje on djeluje kao poticaj intelektualnoj, društvenoj i emocionalnoj uključenosti djelatnika prema reformi, međusobnoj interakciji i radu s djecom. Osim toga, stručno

usavršavanje osnažuje odgajatelje u radu, bilo da govorimo o radu s djecom, roditeljima, zajednici ili sa suradnicima i nadređenima. „Stručno usavršavanje usmjereno na istraživanje osobne prakse u vrtiću omogućuje ne samo prigode za individualni razvoj odgajatelja nego i mogućnosti za razvoj suradničkih odnosa, i to ne samo u okviru jedne ustanove nego i šire, stvaranjem mreža suradničkih vrtića – profesionalnih zajednica koje uče“ (Vujičić, 2016:75). Šagud (2011) navodi da kontinuirano, na istraživanju utemeljeno profesionalno učenje uz socijalnu interakciju ima pozitivan učinak na odgajatelja koji time sudjeluje u istraživanju, razumijevanju i mijenjanju svog rada i odgojno-obrazovnog područja kao znanstvene grane. Hopkins (2001) (prema Hinde, 2014) navodi da se u praksi odgajatelja ogleda njegova implicitna teorija, stoga do promjena može doći tek kada se postigne kohezija njegova uma (Vujičić, Kanjić, Čamber Tambolaš, 2015). Nameće se pitanje zadovoljavaju li najbolje aktualni oblici usavršavanja potrebe praktičara za promjene s kojima se suočavaju, koje iniciraju i koje istražuju, jer suvremeni odgajatelj je istraživač prakse, propituje svoj odnos s djecom i drugim suradnicima, usavršava svoj rad i znanje. Jedan od oblika usavršavanja vlastitog rada, uz profesionalne zajednice učenja i akcijska istraživanja, je vrednovanje, ili unutarnja procjena kvalitete tj. unutarnje vrednovanje koje uvelike ovisi o osposobljenosti svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa za (samo)procjenu, što zahtijeva stalan rad na sebi radi unaprjeđenja osobnog i profesionalnog djelovanja (Priručnik za samovrednovanje, 2012). Šagud (2011) kao učinkovit način profesionalnog napredovanja ističe refleksivnu praksu „koja predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se integrira teorija s refleksijom (promišljanjem) i u kojoj refleksija odgajatelja čini bit procesa učenja i mijenjanja“ (isto, 2011:275). Odnosi u ustanovi su preduvjet za razvoj refleksivne prakse, kao oblika profesionalnog razvoja pojedinca i razvoja ustanove. Kroz takav oblik odgajatelj kritički promišlja o svom radu i samounaprjeđenju, ali o tome raspravlja i sa suradnicima koji mu postaju refleksivni prijatelji. ”Refleksivni prijatelj svakom odgojitelju može pomoći da probleme u koje je uronjen sagleda iz druge, šire perspektive od vlastite te ih na tim osnovama otkloni” (Priručnik za samovrednovanje, 2012:74). Odnos se temelji na povjerenju i poštovanju, a komentari se daju (i primaju) u obliku rasta i razvoja, a ne kritike. Upravo putem tih komentara i rasprava razvija se zajedničko razumijevanje, odnosno stvara se zajednička stvarnost (isto, 2012).

Odgajatelj kao profesionalac na svom području treba težiti razvoju suradničkih odnosa sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa što ujedno spada u domenu njegova rada. No, ako odgajatelj ne uviđa važnost tog segmenta ili nije dovoljno kompetentan u tom području, potrebna je dodatna edukacija.

Razumijevanje kulture ustanove od iznimne je važnosti kada se govori o promjenama unutar ustanove. Promjene koje dolaze „na silu“ ili „odozgo“ gotovo će sigurno naići na negodovanje i otpor članova ustanove. Takve promjene ne prodiru dublje u tkivo ustanove, već samo površinski mijenjaju stanje. S ovim se slaže i Donahoe (1997, prema Hinde, 2004) koji navodi da osnaživanjem odgajatelja kroz dijeljenje odluka i izgradnju konsenzusa rezultira stvaranjem kulture promjena u ustanovi. Stoga je važno stvoriti uvjete za kulturu ustanove ranog odgoja u kojoj se njezini članovi osjećaju prihvaćeno i neugroženo, ravnopravno s međusobnim pružanjem potpore i uvažavajućom međusobnom komunikacijom. „Suradnički i kolegijalni odnosi su dio kulture zajednice profesionalnog učenja“ (Peterson, 2002:10). Nakon stvaranja takve kulture ustanove može se započeti s promjenama u čijim planiranjima i implementaciji su uključeni svi članovi ustanove zajedno konstruirajući znanja na temelju kojih grade i unaprjeđuju svoju praksu, a odgovaraju trenutnim, aktualnim zahtjevima društva.

5. TEMELJNA ODREĐENJA KURIKULUMA

5.1. Definiranje pojma kurikulumuma

Tražeći definiciju kurikulumuma, jednako kao i s definicijom kulture, nailazimo na brojna, često i oprečna razmišljanja i poimanja kurikulumuma, njegovog značenja i svrhe. Imenica kurikulum dolazi od latinskog glagola *currere* što označava trčati, teći, hrliti, ploviti. Latinski glagol vuče korijen iz indoeuropskog *kers* što znači trk, tečaj, ali i tečaj života, život (Jukić, 2010). Previšić (2007) navodi da je značenje riječi curriculum (lat.) tijek, slijed, koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do cilja. To je ciljno usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji se sastoji od planiranja – organizacije – izvođenja – kontrole. U hrvatskoj literaturi prihvaćeno je mišljenje da je kurikulum "znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka" (isto, 2007:20).

Kod definiranja kurikulumuma nailazimo na dva pravca, u kojem jedan potječe iz teorije, kao didaktičkog pristupa gdje Moller (1994, prema Petrović-Sočo, 2009) smatra da je kurikulum „plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica. Takav plan mora sadržavati iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja" (isto, 2009:123), dok se drugi način definiranja kurikulumuma naslanja na tezu Gudjesona (1994, prema isto, 2009) prema kojoj je kurikulum "organizirani proces poučavanja i učenja" (isto, 2009). Zagovornici drugog pravca su praktičari koji se zalažu da kurikulum bude stvaran tako da odgovara na pitanja i probleme iz prakse, a da se sam kurikulum verificira u praksi (Kamenov, 1996, prema isto, 2009). Upravo iz razloga što kurikulum potječe iz prakse, Kamenov (1996, prema isto, 2009) ističe da kurikulum treba stalno osvježavati i to na način da se sam sustav mijenja. Kurikulum se gradi iz prakse, a mijenja se prvotno u odgojnim grupama, a onda se promjena širi na i među ustanove (Miljak, 2007, prema isto, 2009). "Kurikulum ranog odgoja otvoren je, dinamičan i razvojan, što znači da se u ustanovi za rani odgoj razvija i mijenja na temelju učenja, istraživanja i suradnje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa" (Slunjski, 2011:196). Sukladno tome, kurikulum može i mora biti promjenjiv, "učiti" i mijenjati se iz prakse, ali Bredekamp

i Rosegrant (1995, prema isto, 2011) upozoravaju da može biti poput dinosaura koji raste, ali ne evoluirao. Određivanje i tumačenje kurikuluma, kako navodi Slunjski “može biti sve prije nego univerzalno, konzistentno i jednoznačno” (2011:19). Novim pristupima odgoju i obrazovanju ne teži se generalizaciji sve djece, već individualnom pristupu, ustanovama koje imaju obrazovane stručnjake koji zajedno odgovaraju na potrebe djece, a ne na postavljene ciljeve sustava i društva.

“Različite definicije kurikuluma očituju se u različitom tumačenju njegova cilja i svrhe, namjene..., različitim teorijskim orijentacijama na kojima se kurikulum temelji i slično, a sve te različitosti često odražavaju razlike u osnovnim polazištima, filozofskim i političkim razmišljanjima, vrijednosnim orijentacijama i sl.” (Sekulić-Majurec, 2005, prema Slunjski, 2011:19), što kao posljedicu ima velike razlike u primjeni kurikuluma u praksi.

U kontekstu stvaranja kulture suradničkih odnosa u ustanovama ranog odgoja i povezanosti te kulture s kurikulumom treba spomenuti progresivni kurikulum, ili kako ga Ellis (2004) naziva kurikulum odnosa “koji karakterizira profesionalna povezanost, suradnja, zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa i timski rad.” (Slunjski, 2011:49). Za takav kurikulum, s naglaskom na kvalitetu odnosa i komunikacije svih sudionika procesa, zalažu se pobornici Reggio koncepcije (Malaguzzi, 1998, Edwards i dr., 1998, Rinaldi, 2002, Gandini, 1998) gdje suradnju vide kao središnje načelo vođenja i funkcioniranja ustanove.

Kurikulum bi, prema Sekulić-Majurec (2005), osim ciljeva trebao definirati i načine postizanja postavljenih ciljeva, a ti načini, uz oblike poučavanja i učenja, obuhvaćaju i odnose među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a posredno obuhvaća i upravljanje ustanovom, praćenje i bilježenje dječjeg razvoja, evaluaciju odgajatelja, te stručno usavršavanje. Nadalje, ista autorica navodi da kurikulum predstavlja odraz škole koji svaka škola sebi određuje, ističući važnost pedagoga u ovom procesu čiji je zadatak unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa. Vodeći se idejom da svaki kurikulum ima ono što Sekulić-Majurec (2005) naziva zamjetnim dijelom i skrivenim ili doživljajnim dijelom, otvara se prostor za istraživanje pedagoga o emocijama, položaju i odnosu, interakcijama, te omjeru moći sudionika odgojno-obrazovnog

procesa. Navedeni predmeti istraživanja su od iznimne važnosti kod stvaranja suradničkih odnosa, stoga bi i sami rezultati istraživanja dali smjernice kako se što učinkovitije odnositi prema tom problemu.

Kurikulum, prema Kellyu (1989, prema isto, 2007) je nacrt sadržaja odgoja i obrazovanja te načina potrebne izvedbe. On govori o okvirima i standardima formalnog (zatvorenog) kurikulumu obveznih školskih programa i neformalnom (otvorenom) kurikulumu koji se odnosi na vrijeme, prostor i spontane utjecaje u slobodnom vremenu. Svrha kurikulumu, navode Vrcnar, Bogdan i Previšić (2007) je da što učinkovitije odgovori nacionalnim zahtjevima odgoja i obrazovanja, pojedinačnim potrebama učenja i razvoja svakog djeteta, te razvoj prepoznatljive osobnosti s obzirom na mjesna i regionalna obilježja, što će rezultirati stvaranjem vlastitog identiteta ustanove.

Kurikulum kao dokument ima i svoju orijentaciju, odnosno usmjerenost djelovanja. Prema Ellis (2004), to su kurikulum usmjeren na dijete i njegove interese i potrebe i koji omogućava slobodu izbora, samoaktualizaciju djeteta te osobni razvoj. Usko povezan s prethodnim je kurikulum usmjeren na društvo koji i dalje prati dječje interese i potrebe, ali je naglasak na zajednici i socijalnom kontekstu i suradnji, odnosno razvoju djeteta kao društvenog bića koje može aktivno i konstruktivno djelovati u društvu. Treći je kurikulum usmjeren na znanje s naglaskom na usvajanju znanja i svestranoj naobrazbi djeteta (Slunjski, 2011). Kao što smo prethodno naveli, na tumačenje i razumijevanje kurikulumu utječe društvo, odnosno ono što Sekulić-Majurec (2007, prema isto, 2011) naziva različite filozofske koncepcije škole u kojima se ostvaruje kurikulum. S obzirom na te koncepcije, ona navodi dva određenja kurikulumu. Prvi je usmjeren na sadržaj koji djeca trebaju usvojiti, dok je drugi, uz sadržaj, usmjeren i na vrijednosti (Slunjski, 2011).

Previšić (2007) govori o dva dominantna kurikulumska koncepta, humanističkom kurikulumu orijentiranom na razvoj unutar kojeg se svakom daje prilika da se razvije u punini svog osobnog potencijala, teži pedagoški otvorenom pristupu i usmjeren je na dijete, gdje odgojno-obrazovna ustanova treba biti odgojno-socijalna zajednica. Kao drugi koncept navodi funkcionalistički kurikulum orijentiran na proizvod

orijentiran na praksu i osposobljavanje, u čijoj se izgradnji polazi od krajnje svrhe, tj. od proizvoda koji odgovara društvenim uvjetima i zahtjevima toga vremena. Danas, upozorava Potlimbrzović (2012), svrha obrazovanja je isključivo uključivanje pojedinca u gospodarski napredak društva, osiguravanje materijalne sigurnosti i egzistencije te je ono potpuno izgubilo svoju prvotnu svrhu oplemenjivanja i uzdizanja čovjeka. Kao što se može vidjeti “program, dokument, kurikulum uvijek proizlazi i javlja se u određenome filozofskom, društvenom, kulturnom i vremenskom razdoblju. Svaka od dominantnih ideja u određenom vremenu izražava način na koji se poima svijet, čovjeka i odgojno-obrazovni proces, pa se i kurikulum interpretira ovisno o tim nazorima“ (Petrović-Sočo, 2009:126). Odgoj i obrazovanje se ne treba nužno dijeliti na produkciju radnika i unaprjeđenje čovjeka. Promjenom vremena u kojem se stvaraju odgojno-obrazovni dokumenti, te sukladno stanju društva, odgoj i obrazovanje može izvršavati obje funkcije, ako je to potrebno, kao što je slučaj u suvremenom društvu. Možda najprimjerenije je to rekao Robinsohn (1967, prema Previšić, 2007) kada je iznio da kurikulum ne može biti zadan jednom zauvijek, već se veže uz reformu odgoja, kao svojevrsna stalna revizija zadataka i sadržaja odgoja i obrazovanja.

5.2. Načini tvorbe kurikuluma

”Svrha ranoga odgoja jest osiguravanje optimalnih uvjeta za uspješan odgoj i cjelovit razvoj svakog djeteta te unapređivanje onih djetetovih osobina i umijeća koja se počinju formirati u najranijoj dobi, a nužna su svakom pojedincu i u kasnijem životu kako bi uspješno zadovoljavao svoje potrebe i uživao svoja prava te se odgovorno ponašao prema pravima i potrebama drugih osoba u zajednici” (Priručnik za samovrednovanje, 2012:16). Nameće se pitanje kako odgoj i obrazovanje organizirati i implementirati da odgovara potrebama suvremenog društva, ”jer nitko ne može očekivati pozitivne rezultate od kurikuluma koji negira realni život i konkretna iskustva učenika” (Matoš, 2013:152).

Izrada kurikuluma započinje koncipiranjem procesa stvaranja dokumenta, definiranjem osnove za generiranje strukture i sadržaja dokumenta te preduvjeta

njegove kontekstualizacije (Pavlović Breneselović, 2015, prema Vujičić, 2016) što od sudionika odgojno-obrazovnog procesa zahtijeva razumijevanje i promišljanje o provođenju kurikuluma u radu. Kombinirajući europski humanizam i idealizam i američki pragmatizam, Previšić kurikulum određuje kao „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti“ (2007:20), te prema njemu proces izrade kurikuluma započinje prikupljanjem prijedloga o društvenim zahtjevima za određeni obrazovni podsustav.

Budući da se sam kurikulum temelji na suvremenim shvaćanjima djeteta, treba imati na umu ulogu ustanove ranog odgoja, unutar koje se ostvaruju važni procesi za dijete, njegovu obitelj, ali i društvo, što zahtijeva holistički pristup organizaciji i planiranju. Miljak se iz istih razloga zalaže za gradbenu teoriju prema kojoj se kurikulum sukonstruira zajedničkim građenjem znanja “među svim članovima zajednice počevši od djeteta, odgajatelja, roditelja do ostalih članova uže i šire zajednice u određenoj kulturi” (2009:129). Petrović-Sočo (2009) navodi pet obilježja suvremenog kurikuluma, te ih objašnjava kroz važnost koju oni imaju za dijete. Na prvom mjestu je humanost kao obilježje kurikuluma važno za suradničko učenje, a podrazumijeva prihvaćanje različitosti, tolerantnost, suradnju, otvorenost, dijalog, empatičnost, komunikativnost, odanost, uvažavanje osobnih potreba usklađenih s dogovorenom vizijom i moralnom svrhom razvoja, prihvaćanje problema i sukoba kao sastavnog dijela razvoja – učenja, intrapersonalne i interpersonalne sposobnosti i druge. Slijedi integrativnosti kao sljedeće obilježje suvremenog kurikuluma pri čemu je osnovna svrha integracije opskrbiti djecu “temama ili koncepcijama unutar njihove domene iskustva, koje im omogućuju eksploriranje, interpretiranje i angažiranje u aktivnostima učenja” (Bredenkamp i Rosegrant, 1995, prema isto, 2009:129). Djeca uče istražujući i propitkujući svijet oko sebe, te tako dolaze do odgovora na pitanja, a taj proces traženja od djece zahtijeva razvoj interesa, spoznaje, socijalnu i emocionalnu zrelost. Imajući na umu svijet i vrijeme u kojem živimo, djeca od početka uviđaju stalne promjene, stoga ne čudi da su dinamičnost, fleksibilnost i neizvjesnost sljedeća obilježja suvremenog kurikuluma ranog odgoja, a „... očituju se u stalnom mijenjanju, znatiželji

i otkrivanju, kreiranju novih iskustava, otkrivanju zabluda, dijalogu i pregovaranju, refleksiji, osvješćivanju, revidiranju, evoluiranju postignutog i neizvjesnošću budućeg“ (isto, 2009:130).

Budući da se pri izradi kurikuluma zagovara postmoderni pluralistički pristup humanističke orijentacije, sam kurikulum je otvoren i predstavlja osnovu odgajateljima za izradu izvedbenog kurikuluma (Previšić, 2007). Najbolji primjer otvorenog kurikuluma je onaj iz Reggio pedagogije, koji nije završen, već se mijenja iz godine, sukonstruira. Ovakav fleksibilan kurikulum koji se stalno iznova mijenja ima pozitivne učinke u skladu sa suvremenim shvaćanjem djeteta i odgajateljem koji ima suvremenu sliku o ranom odgoju, no treba imati na umu da nisu svi odgajatelji jednakog stupnja obrazovanja i da je svaki pod utjecajem vlastite paradigme odgoja. Prema tome, oni koji ne dosegnu tu razinu mogu krivo protumačiti tu fleksibilnost i iskoristiti ju u planiranju odgojno-obrazovnih ciljeva koji ne odgovaraju suvremenom shvaćanju odgoja i obrazovanja.

Stoga, u izradi kurikuluma treba promišljati kako zadovoljiti načela modernog odgoja koji teži formiranju čovjekova otvorenog individualnog i socijalnog identiteta s obzirom na kompleksnost, promjenjivost i dinamičnost odgoja (Previšić, 2007). U različitim zemljama i različitim društvenim ustrojstvima bilo je i različitih metodoloških pristupa izradi kurikuluma. To ne čudi s obzirom na to da je kurikulum pod utjecajem tradicije naroda, političkog stanja, znanstvenih dostignuća i stanja svijest društva u kojoj se stvara, te se u njega unosi ono što je u tom trenutku smatrano presudnim za to društvo, njihov sklop vrijednosti i načela. Mogli bi reći da je kurikulum ogledalo trenutnog stanja društva i smjera u kojem on želi ići. „Međutim, valja imati na umu da društvene promjene, sustav vrijednosti, prioriteti aktualnosti, filozofija odgoja, kultura življenja, pedagoški pluralizam, kvaliteta znanja, intelektualni kapital, obrazovni standardi..., socijalna komunikacija u odgoju, oblici obrazovanja, konfiguracija znanja, sustavi vrednovanja i sl. prethode svakoj konkretnoj razradi i primjeni metodologije izrade kurikuluma“ (Previšić, 2007:28).

5.3. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj

Hrvatski Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje donesen je od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 2014. godine. Kurikulum se sastoji od sljedećih sastavnica: polazišta Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje; načela; vrijednosti; ciljevi; odnos Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i kurikuluma vrtića te kurikuluma predškole; osiguranje kvalitete; profesionalni razvoj stručnih djelatnika vrtića.

Polazišta ovog dokumenta su postojeći obrazovni dokumenti u RH (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991), Konvencija o pravima djeteta (2001), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije RH (2012), Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012), te Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014)), primjeri dobre odgojno-obrazovne prakse u RH i svijetu, te znanstvene studije o dosezima teorije i prakse u području institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te o dosezima u području inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića i kurikuluma ranog odgoja, kao i načela slobode, otvorenosti i raznolikosti. Kurikulum se temelji na novoj paradigmi djetinjstva koja se temelji na tezama da je dijete osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati, da dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje vlastiti život i razvoj, da je djetinjstvo životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu, da je djetinjstvo proces socijalne konstrukcije i sl.

Načelima Kurikuluma osigurava se unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikuluma i partnersko djelovanje sudionika u izradi i primjeni kurikuluma, a čine vrijednosna uporišta u izradi i primjeni kurikuluma. Navedena su načela fleksibilnosti odgojno-obrazovnog proces u vrtiću (prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi, kao i uvjetima i kulturi u kojoj ustanova djeluje), zatim partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom (obitelj i vrtić su dva temeljna

sustava u kojem se dijete rane i predškolske dobi razvija i raste, zadovoljava svoje osnovne potrebe, stječe prve spoznaje o sebi i svijetu oko sebi, uči o komunikaciji i odnosima, suživotu, zajedništvu, toleranciji, razvija svoje potencijale i stječe spoznaje i vještine prijeko potrebne za čitav život), osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju (stvara polazište i osigurava uvjete za zadovoljavanje prava na odgoj i obrazovanje), te na kraju otvorenost i kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse (kontinuirano istraživanje i unaprjeđivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa od samih praktičara, osposobljavanje praktičara, povezivanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa).

Vrijednosti Nacionalnog kurikulumu usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje ka osiguravanju individualne i društvene dobrobiti, u skladu s tim kakvu se djecu i kakvo se društvo želi razviti, a to su znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija te kreativnost. Hrvatska obrazovna politika želi razviti cjeloviti osobni razvoj djeteta, čuvati i razvijati nacionalnu, duhovnu, materijalnu i prirodnu baštinu RH, europski suživot te stvaranje društva znanja i vrijednosti koje će omogućiti napredak i održivi razvoj.

Ciljevi Nacionalnog kurikulumu su osiguravanje dobrobiti za dijete što podrazumijeva integriranje zdravog i uspješnog individualnog funkcioniranja te pozitivnih socijalnih odnosa u kvalitetnom okruženju vrtića, zatim cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija. Kompetencije koje se kurikulumom žele razviti su komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, te kulturna svijest i izražavanje. Dijete se shvaća kao cjelovito biće koje ima integriranu prirodu učenja koju treba prihvatiti u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću.

Navedene sastavnice Kurikuluma predstavljaju osnovu oblikovanja kurikulumu vrtića i kurikulumu predškole. Kurikulum vrtića se shvaća kao odgojno-obrazovna koncepcija koja se zajednički razvija za življenje, učenje i odgoj djece u vrtiću, a podrazumijeva ukupnost odgojno-obrazovnih interakcija u sklopu fizičkog i socijalnog okruženja vrtića, koja uključuje djecu i odrasle. Kurikulum vrtića zapravo

predstavlja implementaciju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u pojedinom vrtiću s obzirom na njegove posebnosti, a podrazumijeva stvaranje odgovarajućih organizacijskih uvjeta koji se temelje na suvremenom shvaćanju djeteta i organizaciji odgojno-obrazovnog procesa vrtića. Suvremeno shvaćanje djeteta u Nacionalnom kurikulumu opredmećuje se u vidu teza da je dijete cjelovito biće, da je istraživač i aktivni stvaratelj znanja, da je socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom, da je dijete kreativno biće sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima te da je aktivni građanin zajednice). Kurikulum vrtića ima integriranu i razvojnu prirodu te humanističku i sukonstruktivističku orijentaciju, te treba voditi računa o kulturi vrtića. Kurikulum vrtića je:

- integrirani, obuhvaća sva područja djetetova razvoja u jednoj cjelini sa različitim izborima i osnaživanjem samoorganizacijski potencijala kroz stvaranje stimulativnog okruženja,
- razvojni, odnosno odstupanje od strogog planiranja sadržaja i aktivnosti u korist praćenja djece i podupiranja njihovih trenutnih interesa i mogućnosti,
- humanistički, usmjerenost k razvoju autonomije i emancipacije djece, razvoj njihovih potencijala, osnaživanje identiteta i samopoštovanje,
- konstruktivistički i sukonstruktivistički, znanje je konstrukcija osobe koja uči i ovisi o njezinu prethodnom iskustvu, ono nastaje u procesu zajedničke konstrukcije ili sukonstrukcije subjekata koji uče.

U odgojno-obrazovnom radu planiraju se kontekstualni uvjeti za odražavanje različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti i stjecanje raznovrsnih iskustava djece, a ne precizan tijek aktivnosti ni fragmentirani sadržaji učenja, stoga se u Kurikulumu naglašava važnost pažljivog praćenja, promatranja i razumijevanja djece, te dokumentiranje i zajedničko interpretiranje aktivnosti.

Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa smatra se kolektivnim postignućem koje podrazumijeva kvalitetnu komunikaciju i profesionalnu suradnju odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića.

U dokumentu se spominje kurikulum predškole za djecu koja nisu obuhvaćena nijednim oblikom redovnog programa vrtića, a provodi se u godini prije polaska u školu. Djeca su tada obvezna pohađati ustanovu predškolskog odgoja i obrazovanja u nekom obliku (cjelodnevni, poludnevni ili u popodnevnim satima).

Kvaliteta se sagledava kao rezultat promišljenog djelovanja, te je potrebna kontinuirana analiza realnog stanja u praksi. Unutarnja procjena kvalitete ustanove se čini u skladu s važećim parametrima (kriterijima/indikatorima/standardima), iako svaka ustanova može izgraditi i svoje standarde s obzirom na specifičnosti. Vrtići podliježu i vanjskom vrednovanju čiji su kriteriji unaprijed dogovoreni i međusobno usklađeni. Oba segmenta osiguravanja kvalitete podliježu procjeni koja obuhvaća cjelinu (ukupno funkcioniranje ustanove), te pojedine segmente (praćenje napredovanje djece, poštovanja djece, roditelja itd.). Ističe se osposobljavanje svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa za stalnu i kvalitetnu samoprocjenu, trajno unapređivanje vlastitih osobnih i profesionalnih kompetencija. Navode se čimbenici vrednovanja kurikuluma u vrtiću (odgojitelji i drugi stručni djelatnici u vrtiću, djeca, roditelji), te čimbenici vrednovanja kurikuluma izvan vrtića (refleksivni prijatelji iz drugih vrtića, nadležne institucije).

U dokumentu se naglašava važnost profesionalnog razvoja stručnih djelatnika vrtića, koji je važan za implementaciju Nacionalnog kurikuluma, a trebao bi rezultirati osim u pomacima u znanju, i u promjenama u uvjerenjima i djelovanjima djelatnika. Stoga se kao dva temeljna oblika profesionalnog razvoja svih odgojno-obrazovnih djelatnika navodi sudjelovanje u akcijskim istraživanjima i profesionalnim zajednicama učenja (umrežavanje vrtića).

5.4. Opće osnove predškolskog programa u Srbiji

Opće osnove predškolskog programa u Srbiji donesene su 2006. godine od strane Nacionalnog prosvetnog saveta. Ostali važeći dokumenti iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Srbiji su Konvencija o pravima deteta (2002), Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010), Priručnik za

diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2013), te Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Bit odgoja i obrazovanja definira se kao očuvanje, poticanje i oplemenjivanje spontanih stvaralačkih mogućnosti i sposobnosti predškolske djece, uz to zahtijevajući osiguravanje uvjeta za normalan fizički, intelektualni, socijalni, emocionalni i moralni razvoj, pritom polazeći od djeteta kao fizičkog, spoznajnog, socijalnog i djelujućeg bića aktivnog u procesu odgoja.

U uvodnom dijelu dokumenta „Opće osnove predškolskog programa“ navodi se da svaka predškolska ustanova donosi vlastiti predškolski program koji polazi od navedenog dokumenta, sukladno uvjetima ustanove, potrebama, mogućnostima i interesima djece. Srpske opće osnove podijeljene su na tri međusobno povezane cjeline: Osnove programa njege i odgoja djece od šest mjeseci do tri godine, Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu koji se sastoji od modela A i B, te pripremni predškolski program. Svi segmenti Općih osnova predškolskog programa usmjereni su na humanističko shvaćanje djetetove prirode i njegovog fizičkog i duhovnog razvoja, odnosno viđenje djeteta kao vrijednosti same po sebi, pojedinca koji u sebi nosi razvojne potencijale, te koji je sudionik vlastitog razvoja, socijalizacije i odgoja.

Općim osnovama određeno je da unutar ustanove za njegu i odgoj od šest mjeseci do tri godine rade medicinske sestre-odgajatelj, dok u programu odgoja i obrazovanja od izvršene treće godine rade odgajatelj. Njihovi zadaci su jednaki. Oni programiraju, planiraju i prate rezultate svog rada programa donesenog od strane ustanove i onog dijela Općih osnova koji se odnose na dob djece s kojom rade. Programi također sadrže i kriterije za vrednovanje rada odgajatelja.

Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu se sastoje od dva dijela, modela A i modela B. Oba modela se ravnopravno primjenjuju i kombiniraju u praksi, a ustanova odlučuje koji će model primjenjivati. Zajedničke stavke ova dva modela su ciljne orijentacije, zajedničke funkcije predškolske ustanove, zajednička načela rada, zajednička orijentacija na suradnju s okruženjem i zajednička zakonska regulativa. Zajednički

odgojno-obrazovni ciljevi oba modela na prvo mjesto stavljaju razvijanje pozitivne slike o sebi, zatim razvijanje povjerenja u sebe i u druge, poticanje samostalnosti, individualne odgovornosti i autentičnosti izraza i djelovanja, razvoj intelektualnih kapaciteta, razvoj socijalnih i moralnih vrijednosti, njegovanje dječjih emocija i odnosa nenasilne komunikacije i tolerancije, razvoj motoričkih sposobnosti i spretnosti, priprema djece za sljedeće prijelazne i komplekse periode života, te na kraju razvijanje svijesti o važnosti zaštite i očuvanju prirodne društvene sredine. U dokumentu se funkcija predškolske ustanove definira kao nadopuna obiteljskoj sredini, ali i pomoć roditeljima i obiteljima s ciljem smanjivanja kulturnih, ekonomskih, obrazovnih i zdravstvenih razlika među djecom, integracije djece s posebnim potrebama, te priprema za školu.

Nadalje, navode se načela odgojno-obrazovnog rada kao orijentacija za pripremanje, organizaciju, izvođenje i vrednovanje rada. Tu se prije svega navodi načelo cjelovitosti i integriteta, zatim načelo orijentacije k općim ciljevima, načelo praćenja i poticanja dječjeg razvoja, načelo usklađenosti s razvojnim i individualnim karakteristikama djece, načelo životnosti, poštivanja i njegovanja dječje igre, aktiviranja i postupnog osamostaljivanja djece, te načelo socijalne integracije i kontinuiteta. Nakon načela navodi se orijentacija na suradnju s okruženjem. Ističe se "da bi institucionalni odgoj i obrazovanje predškolske djece preraslo u društveni odgoj neophodno je da se predškolske ustanove povežu sa društvenom sredinom, kao i da se šire otvore za utjecaj koje društvena sredina nudi" (OPPOO, 2006:24).

Model A Općih osnova predškolskog programa temelji se na otvorenom sustavu odgoja, interaktivnom načinu razvijanja programa, individualizaciji u radu s djecom, učenju kao konstrukciji znanja, unutrašnjoj motivaciji kao osnovi za učenje, samostalnosti i autonomiji djeteta, odgajatelju kao kreatoru programa, te intenzivnoj suradnji s okruženjem. Temeljne ideje koncepta su holistički pristup, unutrašnja motivacija, autonomija, poštivanje ličnosti, te individualni pristup djetetu. Ciljevi modela su da dijete upoznaje i otkriva sam sebe, razvija odnose i stječe spoznaje o drugima, spoznaje svijet i razvija načine djelovanja na njega. Načela ovog modela su poštivanje sebe i drugih, angažiranost i posvećenost, životnost, realističnost, dosljednost, orijentacija ka kompleksnosti pristupa, organizacija učenja kroz igru i

istraživanje, aktivnost, te socijalna interakcija. U skladu sa suvremenim shvaćanjem djeteta, osobe koja uči i razvija se, te ima vlastitu motivaciju i razumijevanje svijeta, otvorenost ustanove podrazumijeva da ona bude mjesto smislenog življenja za djecu i skup prilika i mogućnosti za njihov cjelovit osobni razvoj, a ne mjesto na kojem se djeca pripremaju za odabrane zadatke u životu, uvježbavanja uloga i pripreme za školu. Jedan od prvih zadataka odgajatelja u ovom modelu je sudjelujuće promatranje i praćenje djece, te bilježenje na temelju čega gradi pretpostavke o njihovim potrebama, razvojnoj razini, interesima te se time koristi kao polazištem za planiranje aktivnosti. Zatim slijedi evaluacija, gdje na temelju bilješki odgajatelj procjenjuje napredovanje djece, ali i vlastiti rad. Prva dva zadatka su temelj za treći, a to je stvaranje uvjeta i prilika za učenje djece kroz slobodu u organizaciji prostora i vremena koju imaju odgajatelji. Opće osnove predškolskog programa u modelu A ne sadrže razrađene i konkretne sadržaje svih aktivnosti, već se u razradi polazi od čovjeka u društvu i prirodi, odnosa prema sebi i svojoj okolini, sadržaji se sugeriraju općim i specifičnim ciljevima u predškolskom odgoju i obrazovanju. Prema tome, odgajatelj nije izvršitelj, već kreator programa koji polazi od humanističkog i emancipirajućeg koncepta odgoja i obrazovanja, razvojnih posebnosti i zahtjeva da cjelokupni rad bude prilagođen psihofizičkim karakteristikama djece i njihovim individualni razvojnim potrebama i mogućnostima te interesima, daje prednost onim sadržajima aktivnosti, situacija, postupaka i oblicima koji imaju veće razvojne potencijale, konkretne materijalne, kadrovske i druge mogućnosti, karakteristike područja, uključivanje roditelja u proces i život u vrtiću. Nadalje, u dokumentu se navodi da prilikom određivanja ciljeva treba voditi računa o socio-kulturnim karakteristikama područja u kojem se ustanova nalazi, materijalima karakterističnim za područje, aktualnim zbivanjima te o obitelji iz koje dijete potiče (Miljak, 2007).

S druge strane je model B, ili tradicionalni kako se još navodi u dokumentu, koji se temelji na pozitivnim iskustvima iz prakse. Ovaj model definira koncepcija odgoja i obrazovanja unaprijed zadanim programom učenja i poučavanja. Ciljevi modela su fizički, socio-emocionalni, kognitivni razvoj, razvoj komunikacije i stvaralaštva, a obilježava ih dugoročnost u ostvarivanju. Načela su cjelovitost, orijentacija k općim ciljevima, praćenje i poticanje dječjeg razvoja. Planiranje odgojno-obrazovnog rada u

ovom modelu se svodi na vremensko raspoređivanje gradiva kojeg djeca trebaju usvojiti, a sam plan je dan unaprijed bez obzira na dječje interese i individualne razlike. Orijentacija je na ciljeve i sadržaje, a samo planiranje se odvija i nekoliko mjeseci unaprijed. Sadržaji se često unaprijed određuju i često su definirani odgojno-obrazovnim područjima ili tipovima aktivnosti. Uloga odgajatelja u ovom modelu je prijenos znanja, odnosno izlaganje znanja koje djeca trebaju usvojiti (Miljak, 2007).

Opće osnove predškolskog programa su osnova za planiranje i programiranje rada predškolskih ustanova koje ovisi o lokalnim uvjetima, odnosno koji su primjereni potrebama djece i roditelja i mogućnostima rada ustanove. U dokumentu se obrazlažu prednosti ovako koncipiranih Općih osnova predškolskog programa navodeći da ostavljaju više prostora odgajatelju za djelovanje, programiranje i planiranje koje se temelji na sposobnostima, potrebama i interesima konkretne djece. Navodi se da su upravo djelovanje, programiranje i planiranje neprekidan i dinamičan proces praćen evaluacijom i stalnim modifikacijama odgajatelja. Samim odgajateljevim djelovanjem ostvaruje se veći osjećaj participacije odgajatelja što djeluje motivirajuće za daljnji odgojno-obrazovni rad. Sadržaji se prilagođavaju lokalnim karakteristikama, a sposobnost odgajatelja i ustanova u tome imaju vrijednost i predstavljaju osnovu za unaprjeđenje prakse i teorije. U dokumentu se navode odgojno-obrazovni ciljevi kao polazišta za razradu različitih programskih modela prema kojima odgajatelji prilikom određivanja polaze od onoga što znaju o djeci u svojoj grupi te o društvenom kontekstu u kojem dijete odrasta.

Prema dokumentu, odgojno-obrazovna ustanova bi se trebala prvenstveno odlučiti za jedan od modela, a zatim programirati i organizirati predškolsku ustanovu. Odluka o modelu ovisi o iskustvima i vrijednostima orijentacijama odgajatelja, njihovim i roditeljskim preferencijama, prostornim i drugim mogućnostima ustanove, organizacije rada, broja djece i drugih osobina koji čine specifičnost ustanove.

5.5. Kurikulum za vrtce Republike Slovenije

Kurikulum za vrtce Republike Slovenije je nacionalni dokument donesen 1999. godine od strane stručnog vijeća za odgoj i obrazovanje Republike Slovenije. Kurikulum za vrtiće je namijenjen odgajateljima predškolske djece i njihovim asistentima, ravnateljima, obrazovnim savjetnicima, a omogućuje profesionalno planiranje, osigurava kvalitetu obrazovanja, te se dalje razvija i produbljuje u samoj implementaciji kurikuluma. Polazišta dokumenta su analize, prijedlozi i rješenja koji su dali osnove za sustav predškolskog odgoja u odgojno-obrazovnim ustanovama, prateći tradiciju slovenskih vrtića te ujedno prateći nove teorijske spoznaje o ranom odgoju i obrazovanju, što uvažava shvaćanje da djeca razumiju svijet kao cjelinu, da se razvijaju i uče u interakciji s društvenim i fizičkim okruženjem te da su u interakciji s vršnjacima i odraslima u ustanovi kako bi razvili vlastite socijalne vještine i individualnost. Kurikulum se sastoji od ciljeva, načela ostvarivanja ciljeva, viđenja djeteta u vrtiću te područja djelatnosti u vrtiću.

Dokument predstavlja obrazovne ciljeve predškolskog odgoja i obrazovanja i njihove izvedene principe, te znanje i razumijevanje načina na koji se djeca predškolske dobi razvijaju i uče. Ciljevi kurikuluma predškolskog odgoja i obrazovanja su formirani kroz dvanaest točaka od kojih je prva stvaranje otvorenijeg i fleksibilnijeg kurikuluma primjenjivog na različite programe predškolskog odgoja i obrazovanja, zatim stvaranje bogatijeg i različitijeg sadržaja na svim područjima predškolskog odgoja i obrazovanja kroz aktivnosti, osiguranje uravnoteženog sadržaja na različitim područjima i aktivnostima predškolskog odgoja i obrazovanja u vrtiću, osiguranje individualnosti, izbor i raznovrsnost u predškolskog odgoju i obrazovanju, osiguranje uvjeta za bolje izražavanje i razvoj svijesti o različitostima unutar skupine, uzimanje u obzir i poštovanje privatnosti djece, unaprjeđivanje kvalitete odnosa interakcija među djecom te djecom i odraslima u vrtiću, rekonceptualizacija i reorganizacija sata, prostora i opreme u vrtiću, omogućavanje veće autonomije i profesionalne odgovornosti vrtića i njegovih zaposlenika, povećanje uloge evaluacije kod planiranja života i rada u vrtiću te na kraju poboljšanje komunikacije i suradnje s roditeljima. Sa svrhom ostvarivanja navedenih ciljeva predloženi su sadržaji i aktivnosti, podijeljeni u dvije dobne skupine, dajući odgajatelju autonomiju pri odlučivanju da, koristeći vlastitu profesionalnu

prosudbu, odluče kada, kako i koju metodu koristiti pri ostvarivanju cilja. Da bi se navedeni ciljevi mogli ostvariti u dokumentu se navodi šesnaest načela potrebnih za uspješno ostvarenje kurikularnih ciljeva, i to su:

- načelo demokracije i pluralizma (koji se odnosi na programe, modele, teorijske pristupe, metode, sadržaje, aktivnosti, fleksibilnost u organizaciji),
- načelo otvorenosti kurikuluma, autonomije i profesionalne odgovornosti vrtića i njegovih zaposlenika (koji se odnosi na fleksibilnost u odnosu na okruženje, djecu i roditelje, promjene, te omogućavanje autonomije i izbora educiranim zaposlenicima pri odlučivanju),
- načelo jednakih mogućnosti i razvoj svijesti o različitost među djecom, te načelo multikulturalizma (uključujući osiguravanje jednakih uvjeta za optimalan razvoj, uzimanje u obzir dobne karakteristike, individualne razlike među djecom, osiguravanje uvjeta za uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne skupine, uzimanje u obzir razlike unutar grupe, vođenje računa o različitostima svih vrsta prilikom planiranja i rada. Obraća se pažnja na načelo jednakih mogućnosti među djecom i različitosti, kao i jezičnu i etičku različitost, ističući da ustanove u takvim područjima trebaju biti upoznate s kulturom i kulturnim nasljeđem manjine da bi se mogao organizirati kvalitetan rad u takvim područjima),
- načelo prava izbora i prava na različitost (koji omogućava izbor predškolskog programa, razmišljanje o najadekvatnijoj organizaciji prostora i vremena prilikom planiranja aktivnosti),
- poštivanje privatnosti i intimnosti (koje se odnosi na organizaciju prostora i vremena, (ne)komunikaciju i privatnost),
- načelo ravnoteže (i to između razvojnih karakteristika djece i kurikuluma, različitih aspekata razvoja djeteta i područja aktivnosti, a nadograđuje se načelom slobode izbora i prava na različitost),
- načelo profesionalne opravdanosti kurikuluma (s obzirom na karakteristike razvoja i učenja predškolske djece, kao i različitih dobnih skupina (1-3 godine i 3-6 godina), s obzirom na nova saznanja vezana za područja djelovanja, širenje spoznaje iz obrazovnih i kulturnih znanosti, te usporedbi kurikuluma),

- načelo uvjeta uvođenja novog kurikulumu (gdje se navode uvjeti kao što su cjeloživotno obrazovanje svih zaposlenika, detaljno definirani uvjeti implementacije, zadovoljavanje svih uvjeta prije implementacije te inkluzija djece s posebnim potrebama, sistematski monitoring, analiza i planiranje),
- načelo horizontalnog poravnavanja (koje povezuje aktivnosti iz različitih područja odgoja i obrazovanja i različite aspekte dječjeg razvoja i učenja te njegove karakteristike),
- načelo vertikalnog poravnavanja ili kontinuiteta (između obitelji i predškolske ustanove, između dobnih grupa, između vrtića i osnovnih škola),
- načelo rada s roditeljima (prema kojem bi roditelji trebali biti informirani o vrstama programa, imaju pravo razmjene informacija i diskusija sa zaposlenicima, imaju pravo na postupnu adaptaciju s djecom, imaju pravo sudjelovanja u planiranju rada i života unutar ustanove, trebalo bi ih kontinuirano obavještavati o njihovim pravima i obavezama, sve to odnoseći se prema njima s poštovanjem),
- načelo suradnje s okruženjem (uzimajući u obzir okruženje prilikom planiranja i rada, kao i okruženja iz kojih djeca dolaze),
- načelo timskog rada i implementacije obrazovanja i profesionalnog treninga (unutar grupa, između grupa i unutar same ustanove te između ustanova),
- načelo kritičkih evaluacija (kod svakodnevnih interakcija u skupini, na području planiranja, na području prava i obaveza roditelja, na razini ustanova te na razini lokalne zajednice kao osnivača ustanove),
- načelo pristupa razvojnog procesa (individualni razvoj djeteta zajedno s općim shvaćanjem dječjeg razvoja su stavljeni na prvo mjesto predškolskog odgoja i obrazovanja, cilj učenja u predškolskim ustanovama je sam proces učenja, svako područje znanosti nastoji potaknuti osnovno znanje na razini predškolskog obrazovanja),
- načelo aktivnog učenja i osiguranje uvjeta za verbalizaciju i drugih sredstava izražavanja (briga o sigurnom i izazovnom okruženju, orijentacija na djetetovu osjetljivost i razumijevanje problema, korištenja različitim alatima u potrazi za

rješenjima problema, poticanje dječje verbalizacije, kao i korištenje jezika u različite svrhe).

Treći dio dokumenta govori o djeci unutar predškolske ustanove. U ovom dijelu kurikuluma govori se o djetetu i humanističkom shvaćanju prirode djeteta i njegovog cjelovitog razvoja, dotiče se problema uočavanja djeteta unutar kurikuluma kao aktivnog i kompetentnog pojedinca koji se razvija, uči i raste, važnosti igre u dječjem rastu i razvoju te osnova na kojima treba temeljiti znanje o dječjem razvoju kao osnovi konstrukcije kurikuluma. Poglavlje se sastoji od pet potpoglavlja i to su razvoj i učenje u predškolskoj dobi; odmor i spavanje, vrijeme obroka i druge svakodnevne aktivnosti; interpersonalni odnosi među djecom, između djece i odraslih u vrtiću i socijalno učenje; prostor kao dio kurikuluma; rad s roditeljima.

Posljednje poglavlje kurikuluma se odnosi na područja dječjih aktivnosti u vrtiću koja su podijeljena na pokret, jezik, umjetnost, društvo, prirodu i matematiku te ulogu odgajatelja u svakom od navedenih područja. Unutar navedenih područja su definirani i ciljevi te primjeri aktivnosti koji stručnjacima u predškolskom odgoju i obrazovanju daju okvir pri odabiru sadržaja i aktivnosti. Primjeri aktivnosti su podijeljeni u dvije skupine prema dobi. Tako prvu skupinu čine aktivnosti za djecu od jedne do tri godine, pa se tu navode u području pokreta grupe aktivnosti kao što su prirodnost pokreta, uključenost u igru s različitim predmetima itd., a onda se te grupe aktivnosti objašnjavaju konkretnim primjerima kao što su hodanje, trčanje, igre štapovima, loptom itd. Jednak oblik podjele se nastavlja i kroz ostala područja. Također, podjela se u gotovo jednakim kategorijama navodi i za djecu od tri do šest godina koja se tek u konkretnim primjerima ponešto razlikuje od primjera za djecu mlađe dobi.

5.6. Analiza i usporedba triju kurikuluma

Shvaćanje djeteta, njegovog razvoja i načina na koji uči i razvija se mijenjalo kroz vrijeme, stoga su se mijenjali i pristupi ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja. Danas je prihvaćen sociokonstruktivistički pristup i u skladu s njim se formiraju ciljevi

i zadaci suvremenog odgoja i obrazovanja. Da bi odgajatelji i stručni suradnici s kojima surađuju mogli razumjeti nove teorijske osnove suvremenog odgoja i obrazovanja iznimno je važno da osim formalnog obrazovanja se nastave informirati o svom području rada, učiti i razvijati se, kako osobno tako i profesionalno. Kao što se može primijetiti, ova tri dokumenta stavljaju veliku odgovornost na odgajatelja u njegovoj implementaciji u odgojno-obrazovnu praksu, a kvaliteta implementacije ovisi o odgajateljevoj individualnoj interpretaciji kurikuluma.

Hrvatska, Slovenija i Srbija su države koje su stekle svoju neovisnost raspadom Jugoslavije 1991. godine, i iako su 46 godina dijelile zakonodavnu vlast, danas se uočavaju velike razlike u pristupu ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Uspoređujući kurikulume tih triju država treba imati na umu da su Hrvatska i Slovenija članice Europske Unije, te su sukladno tome obvezane poštivati dokumente koji vrijede za sve zemlje članice EU, a tiču se organizacije odgoja i obrazovanja, te kreiranja dokumenata na tom području. Tako je na području odgoja i obrazovanja značajan dokument Lisabonska strategija (2000) koja „predstavlja dogovor o mjerama revitalizacije europske ekonomije s akcentom na dovršenom i potpuno funkcionalnom unutarnjem tržištu, obrazovanju i izobrazbi za život i rad u društvu znanja te razvoju aktivne politike zapošljavanja” (Potlimbrzović 2012:2). Očito je da se na odgoj i obrazovanje počelo gledati kao na jednu od stepenica u razvoju društva i gospodarstva, za razliku od izostavljanja istih iz dugoročnih planova unaprjeđenja svih segmenata društva. Ono što to s druge strane znači za odgoj i obrazovanje je da je ono podređeno državnom gospodarstvu i aktualnoj politici. Također, članstvo Hrvatske i Slovenije u EU treba imati na umu i kada raspravljamo o kurikulumima triju država, jer Srbija nije članica, što znači da nema obvezujuće dokumente koji ju stavljaju u istu poziciju s druge dvije države. Ono što je zajedničko svim trima državama su osobe (djeca, odgajatelji, roditelji, stručni tim, voditelji, ravnatelji, zajednica) uključeni u proces. Stoga, bez obzira na dokumente koji se razlikuju od države do države, svakoj ustanovi ostaje prostor za samoostvarenje i određivanje i ostvarivanje vlastitih ciljeva.

Počnemo li s analizom naziva samih dokumenata, primijetiti ćemo razliku u korištenju termina program i kurikulum. Prema Jukić (2010), plan i program i kurikulum su dvije

različite tradicije određene kulturom, gdje je plan i program određen njemačkom didaktikom, a pojam kurikulum američkom teorijom kurikuluma. "Obje se tradicije bave istim pitanjima, poput centralizacije uprave, ciljeva, sadržaja i metoda učenja te uloge odgajatelja i djece u odgojno-obrazovnom procesu, ali se razlikuju u načinu na koji postavljaju i razmatraju pitanja" (Jukić 2010:55). Na temelju ovoga veća se sličnost može očekivati između hrvatskog Nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i slovenskog Kurikuluma za vrtce, nego srpskih Općih osnova predškolskog programa.

Hrvatski Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je strukturiran na način da pokriva područja važna za suvremeni rani i predškolski odgoj što je vidljivo već iz samog sadržaja dokumenta koji počinje polazištima kurikuluma, zatim su navedena načela, nakon toga vrijednosti, ciljevi, odnos Nacionalnog kurikuluma kao službenog dokumenta RPOO i kurikuluma vrtića te kurikuluma predškole, osiguranje kvalitete te zadnje, ali ne i manje važno, profesionalni razvoj stručnih djelatnika vrtića. U dokumentu se ističe važnost postupnog i sustavnog odgojno-obrazovnog djelovanja, te uključenosti svih koji u njemu sudjeluju. Sam dokument je sažeto i konkretno sastavljen, postavljajući dijete u središte odgojno-obrazovnog djelovanja, ali uključuje i roditelje, zajednicu, postojeća iskustva kao primjer uspjeha i poticaj novim praktičarima, te gledanje u budućnost cijelog društva prilikom određivanja ciljeva predškolskog odgoja i obrazovanja. U Kurikulumu se navodi da se "planiranje kurikuluma temelji na kvalitetnoj komunikaciji i profesionalnoj suradnji odgojitelja, kao i drugih stručnih djelatnika vrtića" (NKRPOO 2014:44) ističući time važnost suradnje i otvorene komunikacije za unaprjeđenje cjelokupnog ranog i predškolskog odgoja, ali i na području osobnog napretka koje se odvija kroz samorefleksiju i zajedničke refleksije odgajatelja i drugih stručnih djelatnika u vrtiću.

Otvorenost kurikuluma i široko formulirani ciljevi odgajateljima daju slobodu za fleksibilno planiranje rada koje se temelji na promatranju djece i dokumentiranju dječjih aktivnosti, rasta i razvoja. Uz toliku slobodu dolazi velika odgovornost i važnost profesionalnog razvoja da bi iz dobivenih podataka, a u skladu sa službenim dokumentom odgajatelji mogli kvalitetno organizirati i planirati rad. Zanimljivo je vidjeti da se u službenom dokumentu, osim navedenih ciljeva, objašnjenja važnosti

samog dokumenta, uviđa važnost profesionalnog razvoja djelatnika, od kojih se očekuje implementacija službenih dokumenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, shvaćanje važnosti tih dokumenata, promjena prakse i razvoj na profesionalnoj i osobnoj razini. U implementaciji NKRPOO će se očitovati njihova razina stručnog znanja, transfera tog znanja u odgojno-obrazovnu praksu, kao i razina njihovog razumijevanja cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, procesa učenja i razvoja djeteta.

Opće osnove programa Republike Srbije (u daljnjem tekstu: OOPP) predstavljaju odgojno-obrazovni temelj razrađen do mjere koja omogućava prilagođavanje različitim tipovima ustanova i programa te različitim stilovima rada odgajatelja, dječjem uzrastu, njihovim individualnim potrebama, mogućnostima i interesima. Ustanovama je dana sloboda pri odabiru modela. Ističući važnost povezivanja s okolinom kako bi se pojedinac (dijete) razvilo u društveno korisnu osobu, predškolskim ustanovama nije nametnut program (iako ima razrađene tipove aktivnosti), već su im dane smjernice s ciljevima i načelima koje su zajedničke svima, a onda ih oni razrađuju u plan i program specifičan za svoje geografsko područje. Upravo ova otvorenost za prilagođavanje lokalnoj zajednici se ističe kao najznačajniji segment. Nadalje, ističe se i osobni doprinos i angažman odgajatelja, ali znatno više lokalna zajednica i razlike među njima. Uvjereni su da će ovakvi uvjeti doprinijeti većem angažmanu odgajatelja, kreativnosti, fleksibilnosti, spontanosti, raznovrsnosti i prilagodljivosti. "Bez obzira na dobne norme i želje odraslih da ono (dijete) napreduje što brže i bolje u razvoju i učenju, pravo mjerilo dječjeg razvoja i postignuća treba biti ono samo po stupnjevima razvoja, čiji je redoslijed jednak za sve, ali ih dijete prelazi na svoj način i prema vlastitom tempu" (OOPP 2006:26). Zauzimanje mišljenja da je želja odraslog da dijete brže i bolje napreduje u razvoju i učenju nam govori o društvu sa stavom da je dijete čovjek u malom koji teži odrastanju te da je uloga odraslog da mu prenese opće znanje, bez obzira na njegove interese i potrebe. Nadalje, u dokumentu se zanemaruju razvojne individualne razlike među djecom dovodeći u pitanje primjerenost dokumenta u odnosu na suvremeno shvaćanje djeteta kao individue s vlastitim tempom i tokom razvoja, iako se u obrazloženju ciljeva u modelu A navodi „potrebu sagledavanja konkretne djece i njihovih životnih situacija, a ne neke

imaginarne, prosječne, nepostojeće“ (Miljak, 2007:226). S druge strane, model B se temelji upravo na tome, prosječnoj, imaginarnoj grupi djece za koju se unaprijed donose određeni ciljevi koji se smatraju najadekvatniji i koji se trebaju zadovoljiti.

U modelu A jedna od temeljnih stavki je intenzivna suradnja s okruženjem, što podrazumijeva boravak drugih ljudi i djece u predškolskom okruženju što uključuje roditelje, volontere, studente, ljude različitih profesija i javnih statusa. Sam program, službeni dokument, navodi uključivanje roditelja kao jedno od polazišta pri kreiranju programskog modela. Iako u daljnjem obrazloženju oblika suradnje s roditeljima gdje se navode oblici poput informiranja, zajedničkog stjecanja znanja u odgoju djece te zajedničkog življenja, primjećuje se da navedeno čak ulazi u domenu partnerskih odnosa kojima se teži u suvremenom odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Prisjetimo li se da je primarni zadatak odgajatelja u modelu A sudjelovanje promatranje i praćenje djece na temelju čega odgajatelj planira daljnji rad, možemo uočiti i zajednički stavku s hrvatskim Nacionalnim kurikulumom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema kojem nema krajnjeg, završenog kurikulumu, već se nadograđuje u samom procesu. Ovaj model podrazumijeva „praktičare istraživače, kreatore i evaluatore odgojne prakse, podrazumijeva i transformaciju ustanova, kontinuirano stručno usavršavanje odgajatelja, provođenje akcijskih istraživanja i razvoj teorijskih osnova o sustavu otvorenog predškolskog odgoja“ (Miljak, 2007:227).

Model A predstavlja suvremeni kurikulum, dok model B tradicionalni. Osim razlika poput planiranja, cilja, sadržaja i uloge odgajatelja, velika razlika je i u profesionalnom razvoju odgajatelja koji se u tradicionalnom modelu niti ne spominje. Budući da je sam model zatvoren, strukturiran, s propisanim sadržajima i metodama rada, ovo zapravo i ne čudi. Odgajatelju se daju gotova rješenja o tome što dijete treba razviti i znati i način na koji to postići, bez obzira na individualne karakteristike djece. Stvara se univerzalni cilj jednak za svu djecu bez obzira na njihove individualne razlike. Evaluacija odgajateljevog rada je dječje znanje, samoevaluacije i refleksije nema, pa tako ni međusobnog dijaloga, što, imajući na umu da su sadržaji unaprijed određeni i ne mijenjaju se tijekom samog procesa odgoja i obrazovanja, je pomalo i razumljivo. Cilj modela B je gotovo isključivo priprema djeca za školu i buduću ulogu u životu,

dok je kod modela A naglašen cjeloviti razvoj i pristup svakom djetetu kao individui za sebe u čemu se ogleda sličnost sa hrvatski NKRPOO-a. Zanimljivo je vidjeti ovako dva različita koncepta i pristupa odgoju i obrazovanju unutar jedne države. Budući da su modeli izrazito različiti u pristupu odgoju i obrazovanju i shvaćanju djeteta, a sukladno tome i svojoj razradi, dolazi do velikih odstupanja unutar samog pristupa u kreiranju dokumenta.

Odgoj i obrazovanje djece do treće godine, unutar OOPP, izdvojeno je kao zasebni period djetinjstva, tijekom kojeg s djecom rade odgajatelji-medicinske sestre, kojima su veoma detaljno i konkretno opisani ciljevi, oblici njege i odgoja djece prema dobi do te mjere da se navode primjeri igara, higijene, pjesmica, brige djece na otvorenom i slično. Ovaj dio dokumenta više nalikuje nekom vodiču za laike, nego stručnom, službenom, profesionalnom nacionalnom dokumentu namijenjenom obrazovanim stručnjacima iz područja odgoja i obrazovanja djece rane dobi. Osim toga, činjenica da s djecom rane dobi rade medicinske sestre govori o razumijevanju dječjeg razvoja i njihovih mogućnosti i potreba te dobi. Djecu se vidi kao nemoćna bića, a cilj rada s njima nije odgojno-obrazovni već zadovoljavanje osnovnih fizioloških potreba. Gopnik (2003) upravo tvrdi suprotno navodeći da su bebe sposobne koketirati s odraslima i time uspostavljati vezu među ljudima, a djeca u dobi od oko jedne godine „otkrivaju kako se njihovo početno razumijevanje s drugim ljudima proteže i na skup zajedničkih stavova prema svijetu u kojem žive...” (Gopnik, 2003, prema Petrović-Sočo, 2011:81). Osim toga u samom nazivu ovog dijela dokumenta (Osnove programa njege i odgoja djece od šest mjeseci do tri godine) potpuno je zanemaren dio o obrazovanju djece te dobi. Nameće se pitanje smatra li društvo, povrh svega stručnjaci u ranom odgoju i obrazovanju, da djeca te dobi nemaju kapacitet za učenjem. Ovakvim pristupom dovodi se u pitanje i stručnost osoba koje su sastavljale ovaj dokument, stručnjaka na području ranog odgoja i obrazovanja, te dovodi u opasnost cjelokupno područje ranog odgoja i obrazovanja, zanemarujući dječje mogućnosti i potrebe.

Struktura kurikuluma za vrtce počinje od ciljeva, zatim se navode načela za ostvarenje ciljeva, nakon toga se govori o položaju djece u predškolskim ustanovama, te se na kraju raščlanjuju područja aktivnosti u predškolskoj ustanovi.

Slovenski kurikulum za vrtiće je znatno raščlanjeniji od srpskog Općeg programa, zadirući u sve sfere predškolskog odgoja i obrazovanja, posebno navodeći načela, koja su s jedne strane izrazito široka i sveobuhvatna, ali s druge strane usmjeravajuća. Ne ističu slobodu odgajatelja niti njegovu profesionalnost i autonomiju prilikom planiranja rada i implementacije kurikuluma, ali se može vidjeti da je iznimno važno inicijalno obrazovanje odgajatelja i njegovo razumijevanje kurikuluma, posebno u području načela, koja, kako smo naveli, služe zapravo kao smjernice pri planiranju odgojno-obrazovnog rada. U samom kurikulumu se odgajatelji shvaćaju kao puki izvršitelji programa, zanemarujući njihovu profesionalnu ulogu u odgoju i obrazovanju djece, planiranju i programiranju rada, misije, vizije i ciljeva, organizacije prostora, suradnje sa stručnjacima, roditeljima i zajednicom. Kao što je već navedeno, da bi se kurikulum kvalitetno implementirao, potrebno je cjeloživotno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja i drugih djelatnika vrtića kako bi bili u toku s najnovijim spoznajama na području odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi. U dokumentu se ističe da ne postoji univerzalno shvaćanje kurikuluma niti univerzalna primjenjivost, već da je potrebno pronaći učinkovitu kombinaciju kurikuluma i djetetovih individualnih karakteristika.

Zanimljivo je da se u dokumentu obrazlaže razlog korištenja termina kurikulum u odnosu na termin program, navodeći da je kurikulum kao pojam značajno širi i sveobuhvatniji od programa te da se fokus stavlja na proces umjesto na sadržaj učenja, iako „u čemu se očituje taj pomak ili širina sagledavanja problematike, nigdje se ne obrazlaže“ (Miljak, 2007:224). Također, uz pisani tekst skreće se pažnja na ono što se u dokumentu naziva implementirajući kurikulum koji se temelji na praksi, a jednako je važan kao i sam dokument. Imajući na umu prethodno navedeno, uočava se kontradikcija kod dijela o razradi gdje, primjerice, posljednje poglavlje kurikuluma je strukturirano poput nastavnih predmeta u školama (sastoji se od pokreta, jezika, umjetnosti, društva, prirode i matematike). U samom načelu kontinuiteta govori se o povezivanju djece različite dobi, povezivanju obitelji i ustanove te povezivanju vrtića i škola, iako u objašnjenju navode da je od velike važnosti da predškolske ustanove ne postanu poput škola, već da trebaju zadržati svoj oblik odgoja i obrazovanja. No, daljnjom razradom kurikulumskih sastavnica odstupaju od toga. Tako navedena

odgojno-obrazovna područja imaju unaprijed određene ciljeve što se kosi sa samim pojmom kurikuluma koji naglasak stavlja na proces, a ne sadržaj, i nema unaprijed definirane ciljeve učenja. U dokumentu spominju i reorganizaciju i rekonceptualizaciju sata u vrtiću, što sugerira na postojanje organiziranog sata poučavanja, poput nastavnog sata u školama. Dokument je po sebi kontradiktoran budući da u prvom dijelu govori o individualnosti svakog pojedinog djeteta, otvorenosti i fleksibilnosti ustanove i njenih djelatnika, a zatim daje primjere aktivnosti koji su grupirani po dobnim skupinama, upravo zanemarujući prethodno napisano. Stvara se dojam nedosljednosti onog što se želi postići kurikulumom u odnosu na nove teorije odgoja i obrazovanja, što podrazumijeva uključivanje odgojno-obrazovnih djelatnika pri planiranju i organiziranju odgojno-obrazovnog rada s njihovim profesionalnim kompetencijama, individualnim poznavanjem djece i novim spoznajama o načinu na koji djeca uče i razvijaju se s jedne strane, te s druge strane načina dolaženja do cilja, gdje su ciljevi unaprijed određeni i jasno definirani te samim time ne trebaju gore navedene stavke, već praćenje zadanih smjernica. Odnosi se u kurikulumu tek kratko spominju kroz segment uloge roditelja koji imaju pravo sudjelovanja i planiranju života djece u vrtiću te kratkog boravka u skupini prilikom dovođenja i odvođenja djeteta. Zanemareni su odnosi zaposlenika unutar predškolske ustanove, njihovi odnosi s roditeljima, te odnosi s lokalnom zajednicom. Imajući na umu da „dinamični kriteriji za procjenu kvalitete institucijskoga konteksta ... postaju sve usmjereniji na samoprocjenu i grupnu procjenu onih koji tu kvalitetu stvaraju i mijenjaju“ (Petrović-Sočo 2007:80), unutar hrvatskog Nacionalnog kurikuluma se navodi važnost osiguravanja kvalitete ustanove i profesionalnog razvoja djelatnika. To je vidljivo i u promišljanju prilikom sastavljanja dokumenta gdje se vodila briga i o kulturi ustanove kao značajnom čimbeniku koji utječe na rani i predškolski odgoj i obrazovanje, što ne primjećujemo u srpskom Općem programu i slovenskom Kurikulumu za vrtiće. O važnosti kulture odgojno-obrazovne ustanove u Hrvatskoj govori i činjenica da je cijelo jedno potpoglavlje posvećeno ovoj temi unutar Nacionalnog kurikuluma.

Prikazom triju kurikuluma lako se uočava da iako se odnose na iste sudionike, uvelike ovise o društvu i kulturi u kojoj se odgoj i obrazovanje odvija te aktualnom političkom ustrojstvu. Zanimljivo je da se radi o tri susjedne države, gdje sve tri države u svojim službenim kurikulumima pristaju uz suvremenu paradigmu djeteta i djetinjstva, ali se u razradi tih dokumenata (njihovoj konkretizaciji u praksi) uvelike razilaze.

Srpski odgojno-obrazovni sustav još uvijek koristi pojam Program u službenom dokumentu koji je znatno drugačije strukturiran od slovenskog i hrvatskog kurikuluma. Srpske Osnove predškolskog programa zapravo imaju dva modela dajući slobodu odgajatelju i ustanovi u odabiru njihove primjene birajući između fleksibilnog modela A, koji se može svrstati u kategoriju kurikuluma sa svojim stavkama, te čvrsto strukturiranog i unaprijed planiranog modela B, koji je svojim karakteristikama bliži obilježju programa. To se može pripisati nedovoljnom razumijevanju odgoja i obrazovanja jednog dijela populacije (koji koristi model B), nedovoljnom interesu države i nadležnih institucija u istraživanju i promjeni odgoja i obrazovanja, kao i shvaćanju modernog djeteta i djetinjstva, ili uvođenju promjena “na mala vrata” s obzirom na stanje u društvu i razumijevanju odgoja i obrazovanja.

Razmišljamo li o znanstvenoj paradigmi kao “skupu pretpostavki znanstvene zajednice na kojima se temelji njezino “znanje”” (Slunjski 2011:13), uviđamo tri kurikuluma koji se temelje na istoj paradigmi, ali se razlikuju u njezinoj operacionalizaciji u konkretnim sastavnicama službenih kurikuluma. Da bismo bolje razumjeli od kuda dolaze tolike razlike u operacionalizaciji službenih kurikuluma između te tri države trebali bismo ući dublje u kulturu društva, povijesni razvoj i trenutno političko stanje društva.

U sva tri kurikuluma (programa) dijete je središnja stavka, sva tri kurikuluma proizlaze iz humanističke orijentacije odgoja i obrazovanja, odgajatelj se vidi kao faktor o kojem ovisi uspjeh odgojno-obrazovnog procesa (Apostolović, 2013). Iz polazišta se formiraju zajedničke sastavnice, ciljevi i načela, iako one imaju različite funkcije unutar kurikuluma država. U osnovi ciljevi u sva tri dokumenta imaju istu svrhu, osigurati cjelokupan razvoj djeteta, suradnju svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, osigurati kontinuitet u odgoju i obrazovanju te kontinuirano učenje i

napredovanje. I dok je hrvatski Nacionalni kurikulum sa svojim široko formuliranim ciljevima omogućio odgajateljima fleksibilno planiranje u skladu s novom paradigmom shvaćanja djeteta i djetinjstva, slovenski Kurikulum za vrtce zapravo predstavlja kombinaciju ciljeva za učenje koji se odnose na područja djelovanja (pokret, jezik, matematika, društvo, priroda i umjetnost) i razvojnih ciljeva koji se temelje na načelima i procesima učenja kroz koje dijete razvija kognitivne strategije (razumijevanje), umjesto usvajanje pustih podataka (Kroflič, 2001, prema Vrbovšek, 2014). Ciljevi u srpskom Općem programu su formirani prema paradigmi modela – fleksibilno planiranje u skladu s novom paradigmom u modelu A, kao u hrvatskom Nacionalnom kurikulumu, te tradicionalno ciljno orijentirano planiranje u modelu B.

Funkcije načela triju kurikuluma se bitno razlikuju. U hrvatskom Nacionalnom kurikulumu načela prethode ciljevima i predstavljaju vrijednosna uporišta za usklađivanje svih sastavnica kurikuluma, a u slovenskom Kurikulumu za vrtce načela imaju ulogu osigurati ostvarivanje ciljeva, dok u srpskom Općem programu načela služe kao orijentacija za pripremanje, organizaciju, izvođenje i vrednovanje rada.

Neistančanost plana i programa kojeg se odgajatelji trebaju držati u radu, već davanje općih smjernica za ostvarivanje ciljeva, u sva tri dokumenta se pravda željom za aktivacijom odgajatelja, isticanjem njihovih kompetencija kao stručnjaka u odgoju i obrazovanju te, pozivajući se na njihovu svakodnevnu interakciju s djecom, poznavanje svakog djeteta ponaosob, njegovih interesa i potreba, kao i poznavanje i oblikovanje okruženja u kojem se odvija odgoj i obrazovanje. Ističući slobodu i kreativnost odgajatelja u planiranju i programiranju, nameće se pitanje kakvo bi trebalo biti inicijalno obrazovanje odgajatelja koje bi dalo temelj za ostvarenje ove značajne uloge. Sjetimo li se da kurikulum posredno obuhvaća i upravljanje ustanovom, evaluaciju dječjeg razvoja i odgajateljevog rada, evaluaciju ostvarivosti ciljeva, te stručno osposobljavanje i usavršavanje odgajatelja (Sekulić-Majurec, 2005) postavljeno pitanje aludira na jedno od osnovnih sastavnica kurikuluma. Dok se u hrvatskom Kurikulumu nalazi poglavlje o profesionalnom razvoju stručnih djelatnika koji obuhvaća inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj stručnih djelatnika kao jednog od temeljnih pretpostavki implementacije samog kurikuluma, u srpskim Općim osnovama, kao ni u slovenskom Kurikulumu za vrtce se ne spominje

obrazovanje ni profesionalni razvoj odgajatelja, kao niti jednog drugog člana uključenog u odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi. Još jedna razlika se očituje u tome da su jedno od polazišta hrvatskog Nacionalnog kurikuluma primjeri iz prakse. S druge strane, u slovenskom Kurikulumu se bave kvalitetom i primjenjivošću kurikuluma u ustanovama za rani i odgoj i obrazovanje tek nakon implementacije kurikuluma i to istraživanjem prakse nakon donošenja i implementacije kurikuluma.

Navedene kurikulume možemo usporediti na mnoge načine. Sjetimo li se Previšićeve (2007) podjele kurikuluma na tri vrste (zatvoreni, otvoreni i mješoviti) hrvatski Kurikulum je otvoreni, slovenski Kurikulum za vrtce svrstavamo u mješoviti tip, gdje je kurikulum pisani dokument koji treba oživjeti u praksi (Slunjski 2011). Srpski Program zapravo bi mogli svrstati pod zatvoreni, sa svojim programiranim, fiksiranim tijekom odgojno-obrazovnog procesa što se odnosi na model B, dok je model A otvoreni prema mješovitom. To bi bilo ono što Slunjski (2011) naziva "starom" paradigmom u kojoj je usmjerenost rada unutar odgojno-obrazovne ustanove bila na sadržaju, a odvijao se putem parcelizacije procesa učenja, odnosno podjeli sadržaja na gradiva određenog predmeta koje dijete treba usvojiti. Malo ili nikakvog prostora nije bilo za uvažavanje djece kao aktivnog i ravnopravnog sudionika vlastitog učenja, već je odgajatelj prenosio znanje koje se smatralo da djeca trebaju usvojiti u određenoj dobi. S druge strane srpski Program ima model A, koji bi se mogao svrstati u mješoviti tip kurikuluma.

Usporedbom kurikuluma iz pozicije cilja i svrhe prema Hewitt (2006) uviđamo različite kombinacije između ova tri kurikuluma. Hrvatski Kurikulum je kombinacija humanistički-kognitivno-razvojno orijentiranog kurikuluma što znači holistički pristup djeci u kojem ona sama konstruiraju svoje znanje u osmišljenom i organiziranom okruženju koje im to omogućava. Srpske Osnove predškolskog programa su kombinacija humanistički-kognitivno-razvojno orijentiranog kurikuluma u modelu A i humanistički-tehnološki-akademski orijentiranom kurikulumu u modelu B, odnosno kako je i u samom dokumentu navedeno priprema za školu. Treći, slovenski Kurikulum za vrtce, ima opet drukčiju orijentaciju, on je humanistički-razvojno orijentiran. Kao što smo već spomenuli, a ovdje potvrdili, sva tri kurikuluma

imaju humanističke temelje, no razlike dolaze pri određivanju ciljeva, odnosno usmjerenosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar svake države.

S obzirom na orijentaciju prema kriterijima koje je Ellis (2004) naveo hrvatski Kurikulum je kombinacija kurikuluma usmjerenog na dijete i usmjerenog na društvo, jednako kao model A srpskih Osnova predškolskog programa i slovenskog Kurikuluma za vrtce, dok je model B srpskih Osnova predškolskog programa usmjeren na znanje, tzv. akademski kurikulum s naglaskom na usvajanju znanja i svestranoj naobrazbi djeteta.

Prema filozofskim koncepcijama ustanove Sekulić-Majurec (2007) vidimo da hrvatski Kurikulum ne razrađuje sadržaje učenja, model A srpskih Osnova predškolskog programa razrađuje sadržaje, dok se s druge strane u modelu B kurikulum izjednačuje sa sadržajima koje djeca trebaju usvojiti. Slovenski Kurikulum za vrtce je kombinacija filozofskih koncepcija s obzirom da u teorijskom dijelu ističu vrijednosti koje bi djeca trebala usvojiti, dok u praktičnom dijelu se bave prvenstveno sadržajima.

Hrvatski Kurikulum je razvojni, baš kao i model A srpskih Osnova predškolskog programa, stavljajući u središte ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja znanje kao nešto u čemu dijete sudjeluje, a ne nešto što dijete posjeduje, dok model B srpskih Osnova predškolskog programa sa svojim strogo kontroliranim metodama poučavanja i prenošenja znanja se svrstava u tradicionalni (Graybill, 2001, prema Slunjski, 2011). Kao i u prethodnoj usporedbi, slovenski Kurikulum za vrtce bi bio kombinacija razvojnog (teorijski dio koji govori o djeci kao aktivnim sudionicima vlastitog učenja i ističe proces, a ne sadržaj) i tradicionalnog (jasno strukturirane aktivnosti i ciljevi koji se trebaju usvojiti u određenoj dobi).

Sva tri kurikuluma imaju zajedničko polazište, dijete, ali različite pristupe u ostvarivanju temeljnih pretpostavki u odgojno-obrazovnoj praksi. Vidljivo je da se kurikulum države ne može jednostavno svrstati u određenu kategoriju, već su to često kombinacije više kategorija ovisno o stanju u društvu, ustanovi, smjeru kretanja i razvoja područja odgoja i obrazovanja, te cilju i svrsi koji ono ima u društvu.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

6.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je dobiti uvid u odgajateljsku procjenu odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja, kao jedne od dimenzija kulture ustanove, s obzirom na državu u kojoj žive i rade (Hrvatska, Srbija i Slovenija).

U skladu s postavljenim ciljem, formulirani su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Steći uvid u kvalitetu odnosa među članovima ustanove ranoga odgoja (odgajatelja, stručnih suradnika, ravnatelja) u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji
2. Utvrditi postojanje razlike u odgajateljskoj procjeni odnosa među članovima ustanove s obzirom na državu u kojoj žive i rade (Hrvatska, Srbija, Slovenija)

Temeljem navedenog, formulirana je sljedeća hipoteza:

1. H_0 – *ne postoji razlika u procjeni odnosa među članovima ustanove s obzirom na državu u kojoj žive i rade*

Ovu hipotezu temeljimo na jednakim polazištima triju kurikuluma (programa) koji proizlaze iz humanističke orijentacije odgoja i obrazovanja, gdje je odgajatelj faktor o kojem ovisi uspjeh odgojno-obrazovnog procesa, te u suradnji sa stručnim timom provodi akcijska istraživanja s ciljem mijenjanja i unaprjeđenja prakse u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nadalje, ovu hipotezu temeljimo na jednakim preduvjetima inicijalnog obrazovanja odgajatelja koje u sve tri države uključuje preddiplomsku sveučilišnu razinu. Ono što čini razliku među odgajateljima je osobni angažman na području rada i karakter odgajatelja. „Teorijska, profesionalna i stručna znanja odgajatelja trebala bi biti međusobno komplementarna i sačinjavati nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje se može realizirati u okviru pojedinačnog profesionalnog razvoja pojedinca i/ili tijekom zajedničkog istraživanja prakse odgajatelja s ostalim profesionalcima (refleksivna praksa)” (Šagud, 2011:261).

Za prikupljanje podataka korišten je *Upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove* izrađen za potrebe znanstveno-istraživačkog projekta *Kultura odgojno-obrazovne ustanove* kao čimbenik su konstrukcije znanja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (broj potpore: 13.10.2.2.01). Upitnik se sastoji od triju skala: 1. *Skala stanja kulture vrtića*, 2. *Skala profesionalnog razvoja* i 3. *Skala obrazovne paradigme odgajatelja*. Za potrebe ovog rada analizirat će se čestice iz *Skale stanja kulture vrtića*, i to one koje govore o odnosima u ustanovi među djelatnicima u trima državama: Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji.

6.2. Rezultati i rasprava

Istraživanje je provedeno tijekom 2015. godine na slučajnom klaster uzorku od N=680 odgajatelja s područja Hrvatske 238 (35%), Srbije 275 (40,4%) i Slovenije 167 (24,6%). Iz tablice 1 vidljivo je da je prosječna dob ispitanika 42 godine u rasponu od 21 do 62 godine. Ukupan uzorak čini 2,1% muških odgajatelja te 94,6% ženskih odgajateljica. Najveći postotak ispitanika ima završenu višu školu, stručni studij ili preddiplomski studij, njih 50,9%, dok najmanji postotak ispitanika ima završenu srednju školu, njih 15,6%. Fakultetsko obrazovanje (diplomski studij) ima 29% ispitanika.

Tablica 1: Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %)

Država stanovanja		Dob ¹		42
Hrvatska	35	Min. - Maks.		21-62
Srbija	40,4	Razina obrazovanja		
Slovenija	24,6	Srednja škola		15,6
Spol		Viša škola, stručni ili preddiplomski studij		50,9
Muški	2,1	Fakultet (diplomski studij)		29,0
Ženski	94,6			

Iz tablice 2 vidljivo je da je prosječna dob ispitanika iz Hrvatske 42 godine u rasponu od 21-62. U Srbiji je prosječna dob odgajatelja koji su sudjelovali u istraživanju 37 godina u rasponu od 22-60. U Sloveniji je prosječna dob ispitanika 44 godine u rasponu od 21-62 godine.

Tablica 2: Dob ispitanika po državama

	Hrvatska	Srbija	Slovenija
Min	23	22	21
Max	62	60	62
\bar{X}	42	37	44

Iz tablice 3 vidljivo je da u Hrvatskoj 5% ispitanika ima završenu srednju školu, 65,1% višu školu i 27,7% fakultet. U Srbiji 5,5% ispitanika ima završenu srednju školu,

¹Za kategoriju dobi prikazana je aritmetička sredina te minimalna i maksimalna vrijednost godina.

60,7% višu školu, te 29,8% fakultet. U Sloveniji 47,3% ispitanika ima završenu srednju školu, 14,4% višu školu te 29,3% fakultet.

Tablica 3: Stupanj obrazovanja ispitanika po državama (u %)

	Hrvatska	Srbija	Slovenija
Srednja škola	5,0	5,5	47,3
Viša škola	65,1	60,7	14,4
Fakultet	27,1	29,8	29,3

Vidljive su razlike u stupnju obrazovanja između Hrvatske i Srbije s jedne strane, gdje najmanji broj ispitanika ima završenu srednju školu (u Hrvatskoj 5%, u Srbiji 5,5%), dok najveći dio ispitanika ima završenu višu školu (u Hrvatskoj 65,1%, u Srbiji 60,7%), te Slovenije s druge strane, gdje najveći dio ispitanika ima završenu srednju školu (47,3%), a najmanji broj višu školu (14,4%). Zakonski propisano obrazovanje odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Sloveniji traje 3 godine čime se završava prvi krug stručnih programa, odnosno završava preddiplomska (stručna) razina obrazovanja i stječe temelj za sljedeću, diplomsku razinu. Jednako je u Hrvatskoj gdje se nakon tri godine sveučilišnog studija stječe zvanje sveučilišnog prvostupnika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno ispunjavaju obrazovni uvjeti za zaposlenje i daljnje obrazovanje (diplomski i doktorski studij). U Srbiji odgajatelji inicijalno obrazovanje stječu na fakultetima stručnih studija (fakulteti za izobrazbu odgajatelja) ili na učiteljskim fakultetima. Razlika između Slovenije i druge dvije države je postojanje radnog mjesta odgajatelja asistenta u Sloveniji, a za koji treba imati završenu srednju četverogodišnju školu iz područja predškolskog odgoja (ili opću srednju školu + 1 godinu tečaja iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja). Asistent surađuje s drugim odgajateljem u odgojnoj grupi (koji ima završenu preddiplomsku ili diplomsku razinu studija RPOO) u pripremi i planiranju

rada i materijala, te u samom odgojno-obrazovnom radu. Za točniji podatak o stupnju obrazovanja slovenskih odgajatelja trebalo bi ispitati koliki postotak od 47,3 % odgajatelja sa završenom srednjom školom su zaposleni na radnom mjestu odgajatelja, a koliki postotak je zaposlen na radnom mjestu odgajatelja asistenta.

Odgajateljska procjena trenutačnih odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja

Skalom stanja kulture vrtića nastojalo se dobiti uvid u odgajateljsku procjenu odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Ispitanicima je ponuđena pet-stupanjska skala Likertovog tipa prema kojoj su trebali procijeniti stupanj u kojem se navedena tvrdnja odnosi na odgojno-obrazovnu praksu ustanove u kojoj rade (1 – uopće se ne odnosi na mene, 2 – uglavnom se ne odnosi na mene, 3 – niti se odnosi niti se ne odnosi, 4- uglavnom se odnosi na mene, 5 – u potpunosti se odnosi). U tablici 4 prikazani su deskriptivni podaci procjene hrvatskih odgajatelja o odnosima ljudi u ustanovama ranog odgoja.

Tablica 4: Procjena odgajatelja o odnosima ljudi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja u % - Hrvatska

Odnosi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja	Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Niti se odnosi niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	bo	M	sd
1. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	1,3	4,2	8,8	32,4	52,5	0,8	4,32	0,897
2. Imamo podršku svog radnog okruženja (kolegica, ravnatelja) za stručno usavršavanje.	0,4	3,8	13,9	42,9	38,2	0,8	4,16	0,833

3. Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...).	0,4	1,7	21,0	51,3	24,8	0,8	3,99	0,755
4. Ohrabruju se odgajatelji koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe.	0	7,1	17,6	44,1	29,4	1,7	3,98	0,879
5. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	1,7	4,6	23,1	44,1	26,1	0,4	3,89	0,906
6. Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	0,8	4,6	21,4	54,2	18,5	0,4	3,85	0,802
7. Stručni suradnici se prema nama odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao naši nadređeni koji nas kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom.	2,9	5,5	23,5	45,4	22,3	0,4	3,79	0,951
8. U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo.	0,8	8,0	21,0	52,1	17,2	0,8	3,78	0,858
9. Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	1,3	4,6	31,9	46,6	14,7	0,8	3,69	0,825
10. Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i realiziramo zajedno kao tim.	0,8	10,9	30,7	41,6	16,0	0	3,61	0,911
11. Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje,	1,3	12,2	38,7	39,1	7,6	1,3	3,40	0,848

čak i kada je potpuno različito od njegovog.								
12. U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.	5,9	16,0	38,2	20,6	17,6	1,7	3,29	1,119
13. Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	3,8	16,8	35,7	38,7	3,4	1,7	3,21	0,901
14. U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.	17,2	24,8	28,2	20,2	5,0	4,6	2,70	1,148

Kao najprisutnije odlike odnosa u ustanovi, ispitani hrvatski odgajatelji naveli su uvijek prisutnu podršku i pomoć ravnatelja ($M=4,32$; $sd=0,897$), podršku radnog okruženja (ravnatelja, kolegica) za stručno usavršavanje ($M=4,16$; $sd=0,833$), međusobnu pomoć odgajatelja u radu i zajedničko rješavanje problema ($M=3,99$; $sd=0,755$), te ohrabrivanje odgajatelja u iskušavanju novih ideja i odgojno-obrazovnih pristupa u radu ($M=3,98$; $sd=0,879$). Za prve dvije tvrdnje 4/5 ispitanika (1. tvrdnja: 85%, 2. tvrdnja: 81,1%) se izjasnilo da se uglavnom ili potpuno odnosi na praksu vrtića u kojemu rade, dok isto vrijedi za oko 3/4 ispitanika u preostale dvije tvrdnje (3. tvrdnja: 76,1%, 4. tvrdnja: 73,5%) .

Po pitanju odnosa sa stručnim suradnicima, iz tablice 4 je vidljivo da su i te čestice procijenjene vrlo visoko (5. tvrdnja: $M=3,89$; $sd=0,906$, 7. tvrdnja: $M=3,79$; $sd=0,951$). Tako nešto malo manje od tri četvrtine ispitanih hrvatskih odgajatelja (5. tvrdnja: 70,2%, 7. tvrdnja: 67,7 %) uglavnom ili u potpunosti procjenjuje da uvijek mogu računati na pomoć i podršku stručnih suradnika te da ih oni doživljavaju kao ravnopravne partnere u odgojno-obrazovnom procesu, ne postavljajući se kao njihovi nadređeni koji ih kontroliraju i uče „kako raditi s djecom“. Nadalje, vidljivo je da odnose među kolegama odgajateljima ispitani odgajatelji procjenjuju vrlo zadovoljavajućim (6. tvrdnja: $M=3,85$; $sd=0,802$, 8. tvrdnja: $M=3,78$; $sd=0,858$, 9.

tvrdnja: $M=3,69$; $sd=0,825$). Tako se njih tri četvrtine izjasnilo da uglavnom ili u potpunosti odluke donose na demokratski način, koristeći stručne argumente (6. tvrdnja: 72,8%) te da viziju vrtića kolektivno osjećaju kao „svoju“ (9. tvrdnja: 79,3%). Nešto malo manje od tri četvrtine hrvatskih odgajatelja smatra da se u kolektivu međusobno podržavaju i cijene (8. tvrdnja: 69,3%) Ispitani odgajatelji timsko organiziranje i realizaciju procjenjuju zadovoljavajućim (10. tvrdnja: $M=3,61$; $sd=0,911$), tako njih malo više od polovice 57,6% smatra da se timsko osmišljavanje, organizacija i realizacija ideja, aktivnosti i projekta uglavnom ili u potpunosti odnosi na njih. Međusobnu komunikaciju hrvatski odgajatelji procjenjuju osrednjom (11. tvrdnja: $M=3,40$; $sd=0,848$, 13. tvrdnja: $M=3,21$; $sd=0,901$). Tako polovica hrvatskih odgajatelja (11. tvrdnja: 50,9%, 13. tvrdnja: 52,2%) procjenjuje da se tvrdnje o poštovanju tuđeg, drugačijeg, mišljenja i sposobnosti primanja i upućivanja konstruktivnih kritika bez ljutnje i povrijeđenosti uopće ili gotovo uopće ne odnosi na njih. Nadalje, ispitanici su lošije procijenili i česticu o postojanju klanova u vrtiću (12. tvrdnja: $M=3,29$; $sd=1,119$) gdje je 38,2% odgajatelja odgovorilo da se ta tvrdnja uglavnom ili u potpunosti odnosi na vrtić u kojemu rade. Čestica kojoj se odgajatelji najmanje priklanjaju (pod rednim brojem 14: $M=2,70$; $sd=1,148$) govori o manjku komunikacije među odgajateljima gdje se njih nešto malo manje od pola izjasnilo da se tvrdnja ne odnosi na njihov kolektiv (14. tvrdnja: 42%).

Iz izloženih deskriptivnih podataka proizlazi da podrška ravnatelja i drugih kolega odgajatelja su ona područja odnosa u ustanovama ranog odgoja s kojima su hrvatski odgajatelji najzadovoljniji, dok poštivanje tuđeg (drugačijeg) mišljenja, negrupiranje ljudi u suprotstavljene „klanove“, te davanje i primanje konstruktivne kritike ona područja međuljudskih odnosa u ustanovama ranog odgoja u kojima treba uložiti dodatne napore u cilju unaprjeđenja njihove kvalitete.

Budući da se u NKRPOO-u ističe da “suradnja odgojitelja međusobno te odgojitelja s drugim stručnim djelatnicima vrtića izravno se odražava na kvalitetu komunikacije i međusobnu suradnju djece koja je potrebna za stjecanje njihovih socijalnih, intelektualnih i drugih iskustava, i izgrađivanje socijalne kompetencije” (NKRROO 2010:40), možemo pretpostaviti da se čine neki napori u unaprjeđenju odnosa i

komunikacije među djelatnicima što se možda odražava i na dobivene rezultate istraživanja.

U Tablici 5 slijedi prikaz deskriptivnih podataka odgajateljskih procjena odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja u Srbiji.

Tablica 5: Procjena odgajatelja o odnosima ljudi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja u % - Srbija

Odnosi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja	Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Niti se odnosi niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	bo	M	sd
1. Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...)	0	1,5	12,4	35,3	50,5	0,4	4,35	0,753
2. U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo	1,5	2,5	10,9	44,7	37,8	2,5	4,18	0,842
3. Imamo podršku svog radnog okruženja (kolegica, ravnatelja) za stručno usavršavanje	2,2	5,5	16,4	35,3	40,0	0,7	4,06	0,993
4. Ohrabruju se odgajatelji koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe	1,1	5,1	15,6	42,9	34,9	0,4	4,06	0,900

5. Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata	0,7	2,9	16,0	48,4	29,8	2,2	4,06	0,808
6. Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i realiziramo zajedno kao tim	0,7	5,8	18,2	39,3	35,6	0,4	4,04	0,917
7. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika	1,8	4,4	21,1	43,6	28,7	0,4	3,93	0,916
8. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja	4,4	8,4	18,9	25,8	38,9	3,6	3,90	1,162
9. U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“	10,2	5,8	14,5	26,2	41,1	2,2	3,84	1,313
10. Stručni suradnici se prema nama odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao naši nadređeni koji nas kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom	4,4	7,3	20,7	39,3	28,4	0	3,80	1,067
11. Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u	1,8	6,9	30,5	38,2	21,8	0,7	3,72	0,946

kolektivu osjećaju kao „svoju“.								
12. Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegovog	2,2	6,5	28,4	41,1	20,7	1,1	3,72	0,942
13. Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti	4,4	12,4	28,4	41,5	13,1	0,4	3,47	1,013
14. U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima	36,7	25,8	17,5	15,3	2,5	2,2	2,19	1,175

Kao pozitivne odlike odnosa u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja u Srbiji, ispitani odgajatelji su procijenili pomoć jednih drugima u radu ($M=4,35$; $sd=0,753$) (tvrdnja pod rednim brojem 1), međusobno podržavanje i cijenjenje ($M=4,18$; $sd=0,842$) (tvrdnja 2), ohrabrivanje odgajatelja za isprobavanje novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa (4. tvrdnja: $M=4,06$; $sd=0,900$), demokratsko donošenje odluka temeljem stručnih argumenata (tvrdnja 5: $M=4,06$; $sd=0,808$), te timsko osmišljavanje, organizacija i realizacija ideja, aktivnosti i projekata (6. tvrdnja: $M=4,04$; $sd=0,917$). Za prve dvije tvrdnje četiri petine ispitanika (1. tvrdnja: 85,8%, 2. tvrdnja: 82,5%) se izjasnilo da se uglavnom ili potpuno odnosi na njihovu vrtićku praksu, dok isto vrijedi za tri četvrtine ispitanika u ostale tri tvrdnje (4. tvrdnja: 77,8%, 5. tvrdnja: 78,2%, 6. tvrdnja: 74,9%). Iz tablice 5 vidljivo je da srpski odgajatelji odnos sa stručnim suradnicima i ravnateljem procjenjuju također visoko (3. tvrdnja: $M=4,06$; $sd=0,993$, 7. tvrdnja: $M=4,04$; $sd=0,916$, 8. tvrdnja: $M=3,90$; $sd=1,162$, 10. tvrdnja: $M=3,80$; $sd=1,067$). Tako tri četvrtine odgajatelja (3. tvrdnja: 75,3%, 7. tvrdnja:

72,3%) procjenjuje da uglavnom ili u potpunosti imaju podršku radnog okruženja za stručno usavršavanje, te da mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika. Njih dvije trećine se izjasnilo da uglavnom ili u potpunosti mogu računati na podršku i pomoć ravnatelja (8. tvrdnja: 64.7%), te da se stručni suradnici prema njima odnose ravnopravno, partnerski, a ne kao nadređeni koji ih kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom (10. tvrdnja: 67,7%). Nadalje možemo vidjeti da srpski odgajatelji visoko procjenjuju i nepostojanje međusobno suprotstavljenih „klanova“ u kolektivu (9. tvrdnja: $M=3,84$; $sd=1,313$), gdje je svega 16% ispitanika navelo da se ova tvrdnja uopće ili djelomično ne odnosi na vrtić u kojem rade (dakle, klanovi postoje), dok njih 67,3% je izjavilo da se tvrdnja u potpunosti ili uglavnom odnosi na vrtić u kojem rade (klanovi ne postoje). Ispitani odgajatelji kolektivni osjećaj vizije, poštivanje mišljenja i sposobnost primanja i upućivanja konstruktivne kritike ocjenjuju osrednje (11. tvrdnja: $M=3,72$; $sd=0,946$, 12. tvrdnja: $M=3,72$, $sd=0,942$, 13. tvrdnja: $M=3,47$; $sd=1,013$), tako nešto manje od tri četvrtine ispitanika u prve dvije tvrdnje (11. tvrdnja: 60%, 12. tvrdnja: 61,8%, 13. tvrdnja: 54,6%) smatra da uglavnom ili u potpunosti postoji kolektivni osjećaj vizije u njihovom vrtiću, te da se poštuje tuđe, drugačije mišljenje. Ispitani odgajatelji su česticu kojom se procjenjuje manjak komunikacije među odgajateljima u kolektivu (14. tvrdnja: $M=2,19$; $sd=1,175$) ocijenili najniže, tako više od pola ispitanih odgajatelja smatra da se uopće ili uglavnom ne odnosi na njih (14. tvrdnja: 62,5%).

Zanimljivo je da se veliki broj odgajatelja priklanja čestici prema kojoj se odgajatelji ohrabruju da iskušaju nove ideje, metode i pristupe sjetimo li se da je model B srpskih Općih osnova strogo strukturiran i ne ostavlja puno prostora za utjecaj odgajatelja u planiranu i organizaciju rada. Zanimljiv bi bio podatak koliki postotak odgajatelja radi po modelu A, te koliki postotak odgajatelja koji su sudjelovali u istraživanju radi po modelu B, te njihovi odgovori grupirani i obrađeni s obzirom na odabrani model rada, budući da se ta dva modela uvelike razlikuju.

Iz deskriptivnih podataka proizlazi da međusobna pomoć, podržavanje i poštivanje su ona područja odnosa u ustanovama ranog odgoja s kojima su srpskih odgajatelji najzadovoljniji.

U Tablici 6 dan je prikaz deskriptivnih podataka odgajateljskih procjena odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja u Sloveniji.

Tablica 6: Procjena odgajatelja o odnosima ljudi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja u % - Slovenija

Odnosi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja	Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Niti se odnosi niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	bo	M	sd
1. Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	1,2	1,2	10,8	41,9	44,3	0,6	4,28	0,799
2. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja	2,4	3,6	10,8	29,9	51,5	1,8	4,27	0,966
3. Imamo podršku svog radnog okruženja (kolegica, ravnatelja) za stručno usavršavanje	1,2	3,0	9,0	50,3	35,9	0,6	4,17	0,809
4. Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...)	0,6	0	9,6	58,7	27,5	3,6	4,17	0,645
5. Odgajatelji mogu u svakom	0,6	1,2	13,8	51,5	32,3	0,6	4,14	0,741

trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika								
6. Ohrabruju se odgajatelji koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe	1,2	3,6	13,8	46,1	32,3	3,0	4,08	0,856
7. Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i realiziramo zajedno kao tim	0	4,2	16,8	55,1	23,4	0,6	3,98	0,759
8. Stručni suradnici se prema nama odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao naši nadređeni koji nas kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom	2,4	6,0	16,2	43,7	31,1	0,6	3,96	0,968
9. U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo	0	0,6	23,4	52,1	22,8	1,2	3,98	0,703
10. Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata	0	5,4	19,2	52,7	22,2	0,6	3,92	0,794
11. U našem kolektivu ne postoje međusobno	6,0	14,4	19,2	37,1	21,6	1,8	3,55	1,163

suprotstavljeni „klanovi“								
12. Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegovog	1,2	9,0	34,7	46,7	7,8	0,6	3,51	0,815
13. Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti	2,4	12,0	35,3	43,7	6,0	0,6	3,39	0,865
14. U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima	18,0	39,5	20,4	17,4	1,8	3,0	2,44	1,045

Kao najprisutnije odlike odnosa u ustanovi, slovenski odgajatelji su naveli posjedovanje jasno definirane vizije vrtića koju svi osjećaju kao „svoju“ (1. tvrdnja: $M=4,28$; $sd=0,799$), te međusobna pomoć odgajatelja u radu (4. tvrdnja: $M=4,17$; $sd=0,645$). Njih više od tri četvrtine je ocijenilo da se navedene čestice uglavnom ili u potpunosti odnose na praksu njihovog vrtića (1. tvrdnja: 86,2%, 4. tvrdnja: 86,2%).

Iz tablice 6 vidljivo je da odnose među kolegama odgajateljima ispitanici procjenjuju pozitivno (7. tvrdnja: $M=3,98$; $sd=0,759$, 9. tvrdnja: $M=3,98$; $sd=0,703$, 10. tvrdnja: $M=3,92$; $sd=0,794$). Prema tome, tri četvrtine odgajatelja se izjasnilo da nove ideje, aktivnosti i projekte osmišljavaju, organiziraju i realiziraju kao tim (7. tvrdnja: 78,5%), da se u kolektivu međusobno podržavaju i cijene (9. tvrdnja: 74,9%), te da odluke donose demokratski, snagom stručnih argumenata (10. tvrdnja: 74,8%). Po pitanju odnosa sa stručnim suradnicima i ravnateljem iz tablice je vidljivo da su te čestice

odgajatelji visoko procijenili (2. tvrdnja: $M=4,27$; $sd=0,966$, 3. tvrdnja: $M=4,17$, $sd=0,809$, 5. tvrdnja: $M=4,14$; $sd=0,741$, 8. tvrdnja: $M=3,96$; $sd=0,968$). Tako za prve tri tvrdnje nešto malo više od četiri petine ispitanika (2. tvrdnja: 81,4%, 3. tvrdnja: 86,2%, 5. tvrdnja: 83,8%) uglavnom ili u potpunosti procjenjuje da uvijek imaju pomoć i podršku ravnatelja, podršku radnog okruženja za stručno usavršavanje, te uvijek prisutnu pomoć i podršku stručnih suradnika, dok isto vrijedi za tri četvrtine ispitanika u preostaloj tvrdnji prema kojoj se stručni suradnici prema odgajateljima odnose partnerski i ravnopravno, a ne kao nadređeni koji ih kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom (8. tvrdnja: 74,8%). Ispitani odgajatelji ohrabrivaju za probavanje novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa procjenjuju pozitivno (6. tvrdnja: $M=4,08$; $sd=0,856$). Njih nešto više od tri četvrtine smatra da je to praksa u vrtiću u kojem rade (6. tvrdnja: 78,4%). Nadalje, slovenski odgajatelji osrednje procjenjuju tvrdnje koje uključuju nepostojanje „klanova“ (11. tvrdnja: $M=3,55$, $sd=1,163$), poštivanje drugačijeg mišljenja (12. tvrdnja: $M=3,51$; $sd=0,815$), te sposobnost davanja i primanja konstruktivne kritike bez ljutnje i povrijeđenosti (13. tvrdnja: $M=3,39$; $sd=0,865$). Tako nešto malo više od pola odgajatelja koji su sudjelovali u istraživanju smatra da unutar njihovih vrtića ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“ (11. tvrdnja: 58,7%), dok druge dvije tvrdnje se uglavnom ili potpuno odnose na polovicu ispitanika (12. tvrdnja: 54,5%, 13. tvrdnja: 49,7%). Slovenski odgajatelji su osrednje procijenili manjak komunikacije među odgajateljima (14. tvrdnja: $M=2,44$; $sd=1,045$), nešto malo više od polovice ispitanih odgajatelja se izjasnilo da se tvrdnja uopće ili uglavnom ne odnosi na vrtić u kojem rade (14. tvrdnja: 57,5%).

Iz izloženih deskriptivnih podataka proizlazi da jasno definirana vizija koji svaki odgajatelj osjeća kao svoju, podrška ravnatelja i drugih kolega i stručnih suradnika su ona područja odnosa kojima su slovenski odgajatelji najzadovoljniji, dok poštivanje tuđeg, drugačijeg mišljenja, primanje i davanje konstruktivne kritike i formiranje suprotstavljenih „klanova“ su područja međuljudskih odnosa u ustanovama ranog odgoja koja zahtijevaju dodatni napor u cilju unaprjeđenja njihove kvalitete.

Postavlja se pitanje zašto u tablici hrvatskih odgajatelja imaju svega 2 aritmetičke sredine u vrijednosti od 4 i više, za razliku od tablica s rezultatima odgovora srpskih i

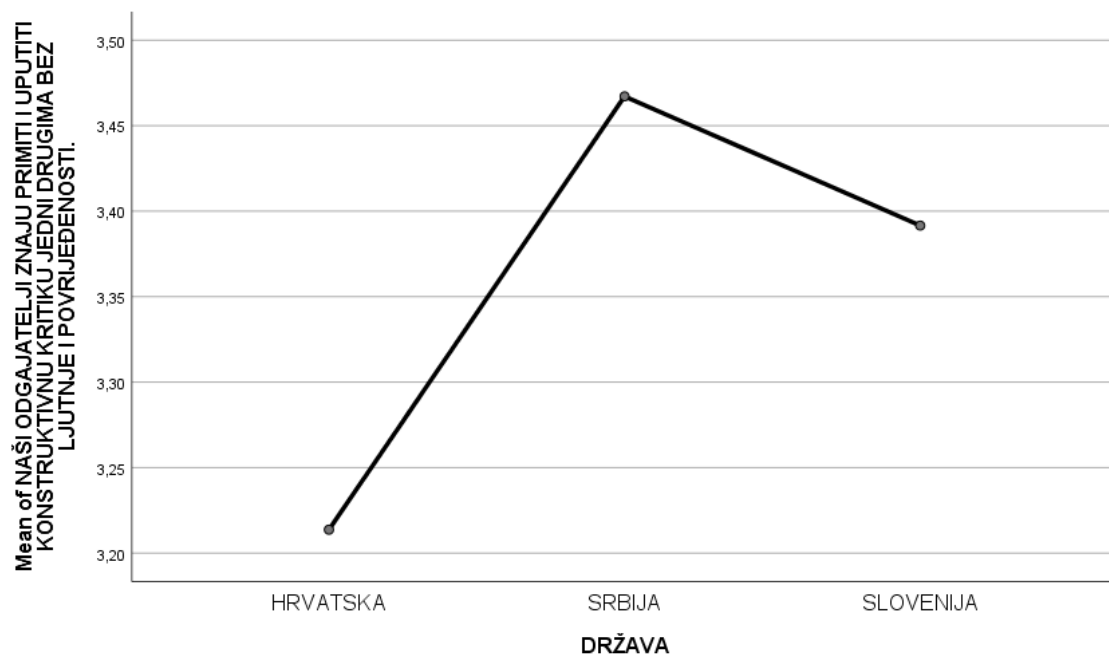
slovenskih odgajatelja koji ih imaju po 6. Pogleda li se tablica 3 vidimo da 27,7% hrvatskih odgajatelja ima završen fakultet, 65,1% višu školu i 5% srednju školu; 29,8% srpskih odgajatelja ima završen fakultet, 60,7% višu školu i 5,5% srednju školu; 29,3% slovenskih odgajatelja ima završen fakultet, 14,4% višu školu i 47,3% srednju školu. Ako pretpostavimo da postoji neka veza između razine obrazovanja i percepcije odgajatelja o odnosima u ustanovi, možda baš zato što su obrazovaniji (magistri) imaju više znanja o tome što su i kakvi bi trebali biti kvalitetni odnosi u ustanovi, pa su stoga i kritičniji prema stanju odnosa u ustanovi među ljudima u kojoj rade. Također, još jedno od objašnjenja najveće kritičnosti hrvatskih odgajatelja može biti i u trenutno službeno proklamiranoj odgojnoj filozofiji koja naglašava važnost kvalitete odnosa za unaprjeđenje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa (NKRPOO, 2014; Priručnik za samovrednovanje, 2012).

Kako bismo ispitali postojanje razlike između odgajatelja u procjeni odnosa ljudi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja s obzirom na državu u kojoj žive i rade (1 – Hrvatska, 2 – Srbija i 3 – Slovenija) proveli smo jednosmjernu analizu varijance na svim česticama *Skale stanja kulture vrtića* koje se odnose na procjenu međuljudskih odnosa u ustanovi ranog odgoja. Navedene čestice predstavljaju zavisne varijable, dok je država stanovanja i rada nezavisna varijabla prema kojoj se razlikuju skupine ispitanika.

Utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni primanja i davanja konstruktivne kritike s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($W_F(2, 418,560)=4,691, p<0,05$). S obzirom na to da nije zadovoljen uvjet homogenosti varijanci skupina ispitanika na varijabli proveden je Welch test. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Dunnett's C test) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama primanja i davanja konstruktivne kritike između odgajatelja iz Srbije i Hrvatske, pri čemu srpski odgajatelji ($M_2=3,47; sd_2=1,013$) sposobnost primanja i davanja konstruktivne kritike procjenjuju višom od hrvatskih odgajatelja ($M_1=3,21; sd_1=0,901$), što je vidljivo na grafu 1. Indeks veličine efekta $\eta^2=0,013$ upućuje da se svega 1,3% varijance procjene ispitanika o spremnost primanja i davanja konstruktivne kritike može povezati s mjestom stanovanja i rada odgajatelja. Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja iz tri države nema statistički

značajne razlike u njihovoj procjeni primanja i davanja konstruktivne kritike s obzirom na državu stanovanja.

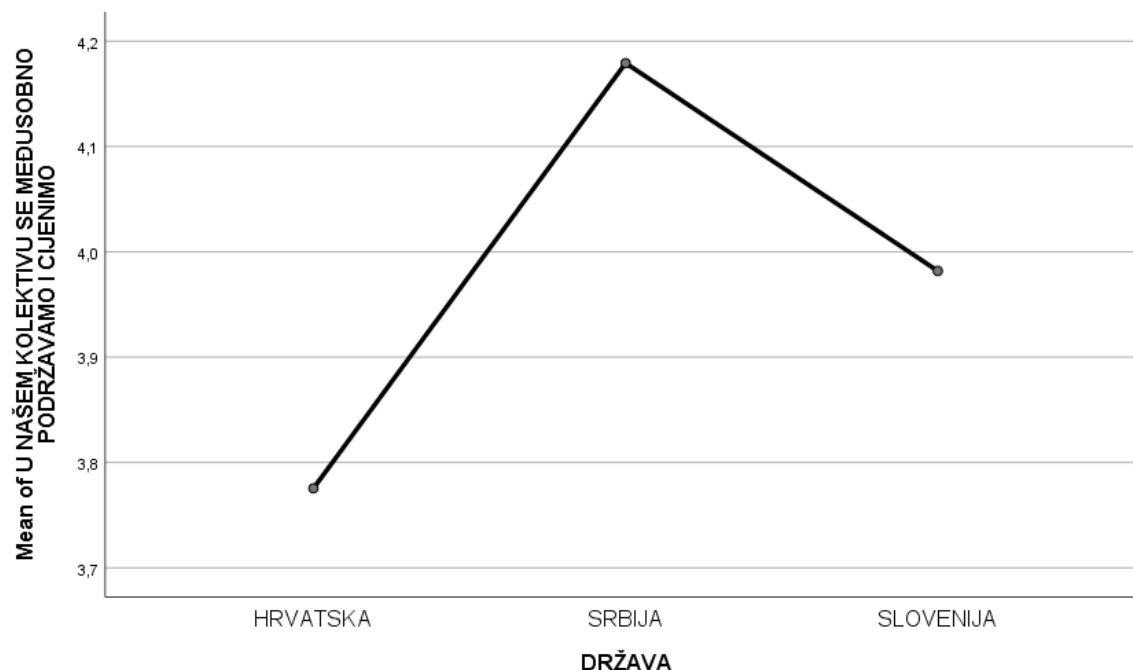
Graf 1: Razlika između odgajatelja Hrvatske, Srbije i Slovenije u procjeni primanja i upućivanja konstruktivne kritike bez ljutnje i povrijeđenosti



Utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni međusobnog podržavanja i poštovanja u kolektivu s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($W_F(2, 422,056)=14,120, p<0,001$). S obzirom na to da nije zadovoljen uvjet homogenosti varijanci skupina ispitanika na varijabli proveden je Welch test. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Dunnett's C test) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama međusobnog podržavanja i poštivanja u kolektivu između svih triju skupina, pri čemu odgajatelji iz Srbije međusobno podržavanje i poštivanje u kolektivu procjenjuju najvećim ($M_2=4,18; sd_2=0,842$), slijede odgajatelji iz Slovenije ($M_3=3,98; sd_3=0,703$), dok odgajatelji iz Hrvatske međusobnu podršku i poštovanje u kolektivu procjenjuju najnižim ($M_1=3,78;$

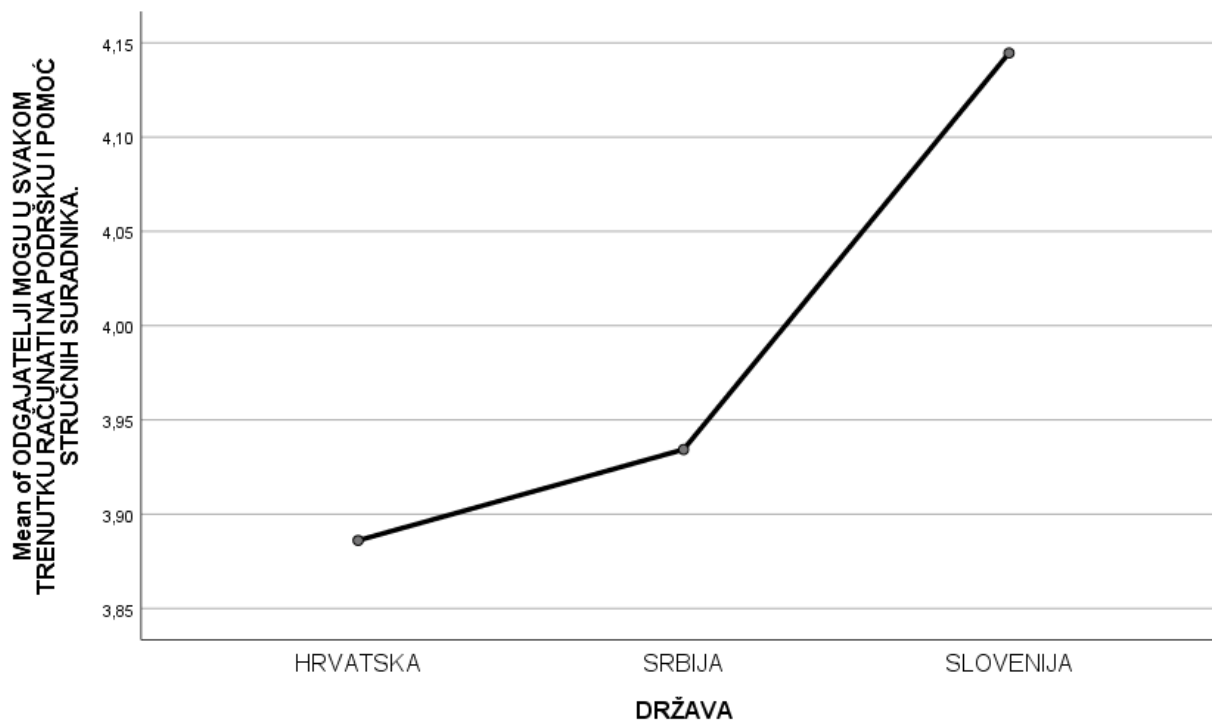
$sd_1=0,858$), što je vidljivo na grafu 2. Mali stupanj povezanosti $\eta^2=0,044$ upućuje da država rada i stanovanja može objasniti svega 4,4% varijance procjene odgajatelja.

Graf 2: Razlika između hrvatskih, srpskih i slovenskih odgajatelja u procjeni međusobnog podržavanja i poštovanja u kolektivu



Nadalje, utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u procjeni mogućnosti računanja na pomoć i podršku stručnih suradnika s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($F(2,674)=4,647$, $p>0,05$). Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama mogućnosti računanja na pomoć i podršku stručnih suradnika između slovenskih odgajatelja s jedne strane te hrvatskih i srpskih s druge, pri čemu slovenski odgajatelji mogućnost računanja na pomoć i podršku stručnih suradnika procjenjuju većom ($M_3=4,14$; $sd_3=0,741$) od srpskih ($M_2=3,93$; $sd_2=0,916$) i hrvatskih odgajatelja ($M_1=3,89$; $sd_1=0,906$), što je vidljivo na grafu 3. Malen je stupanj povezanosti $\eta^2=0,013$ između države rada i stanovanja i odgajateljske procjene mogućnosti računanja na pomoć i podršku stručnih suradnika, pri čemu država rada i stanovanja može objasniti 1,3% varijance njihove procjene na zavisnoj varijabli.

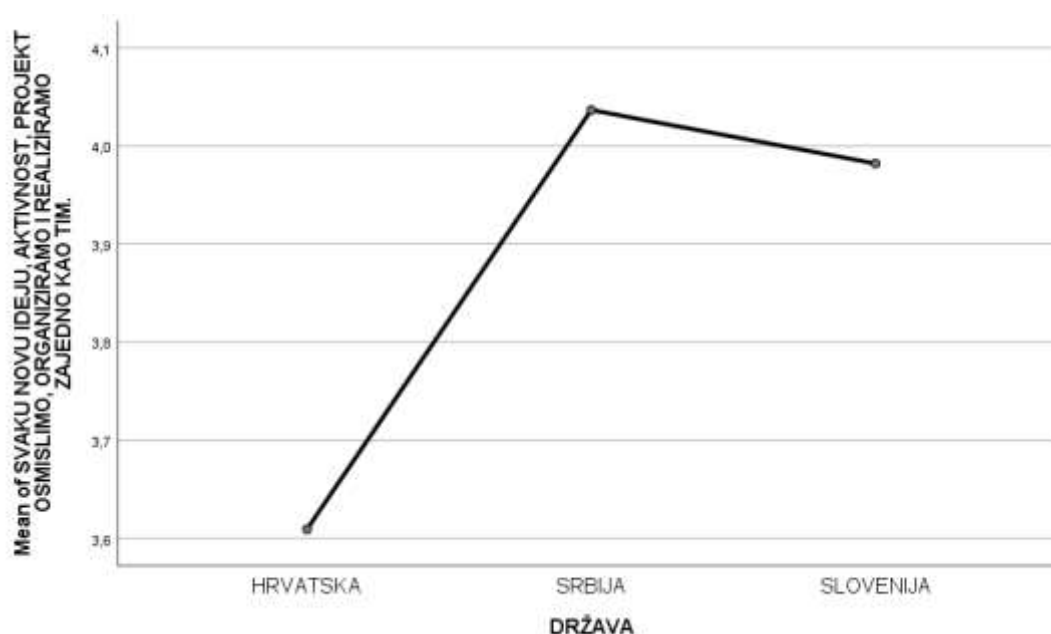
Graf 3: Razlike između hrvatskih, srpskih i slovenskih odgajatelja u procjeni mogućnosti računanja na pomoć i podršku stručnih suradnika



Utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni timske organizacije, osmišljavanja i realizacije novih ideja, aktivnosti i projekata između odgajatelja s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($W_F(2, 426,322)=15,972, p<0,001$). S obzirom na to da nije zadovoljen uvjet homogenosti varijanci skupina ispitanika na varijabli proveden je Welch test. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Dunnett's C test) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama timske organizacije, osmišljavanja i realizacije novih ideja, aktivnosti i projekata između odgajatelja iz Hrvatske u odnosu na odgajatelje iz Slovenije i Srbije, pri čemu odgajatelji iz Srbije ($M_2=4,04; sd_2=0,917$) i Slovenije ($M_3=3,98; sd_3= 0,759$) timsku organizaciju, osmišljavanje i realizaciju novih ideja, aktivnosti i projekata procjenjuju većom od odgajatelja iz Hrvatske ($M_1=3,61; sd_1=0,911$), što je vidljivo na grafu 4.

Stupanj povezanosti $\eta^2=0,047$ između države rada i stanovanja i procjene timske organizacije, osmišljavanja i realizacije novih ideja je malen, pri čemu država rada i stanovanja može objasniti 4,7% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli. Između ostalih skupina odgajatelja različite države stanovanja nema statistički značajne razlike u njihovoj procjeni manjka komunikacije u kolektivu među odgajateljima.

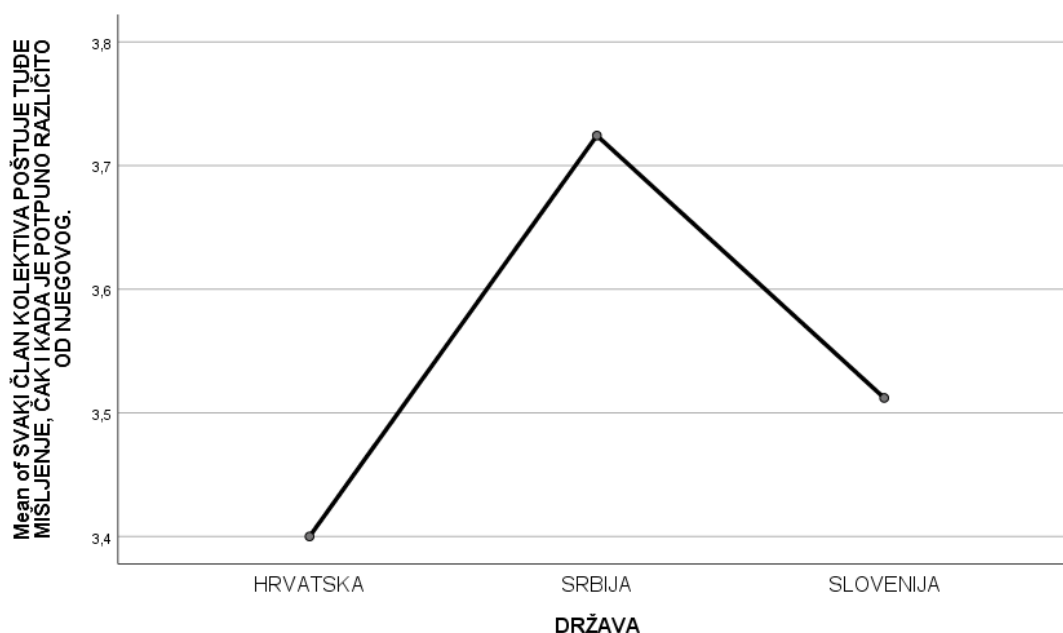
Graf 4: Razlika između hrvatskih, srpskih i slovenskih odgajatelja u njihovoj procjeni timske organizacije, osmišljavanja i realizacije novih ideja, aktivnosti i projekata



Sljedeće, utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni poštivanja tuđeg mišljenja među članovima kolektiva i onda kad je potpuno različito od njegovog između odgajatelja s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($F(2,670)=8,880$, $p<0,001$). Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama poštivanja tuđeg mišljenja, i onda kad je potpuno različito od njegovog između odgajatelja iz Srbije s jedne strane te Slovenije i Hrvatske s druge strane, pri čemu odgajatelji iz Srbije ($M_2=3,72$; $sd_2=0,942$) poštivanje tuđeg mišljenja i onda kada

je različito od njegovog procjenjuju većim od odgajatelja iz Slovenije ($M_3=3,51$; $sd_3=0,815$) i Hrvatske ($M_1=3,40$; $sd_1=0,848$), što se može vidjeti u grafu 5. Malen je stupanj povezanosti $\eta^2=0,025$ između države stanovanja i rada i odgajateljske procjene poštivanja tuđeg mišljenja, i onda kada je potpuno različito od njegovog, pri čemu država rada i stanovanja može objasniti 2,5% varijance odgajateljske procjene na navedenoj varijabli. Između ostalih skupina odgajatelja različite države stanovanja nema statistički značajne razlike u njihovoj procjeni poštovanja tuđeg mišljenja u kolektivu.

Graf 5: Razlika između hrvatskih, srpskih i slovenskih odgajatelja u tvrdnji poštivanja tuđeg mišljenja među članovima kolektiva, i onda kada je potpuno različito od njegovog

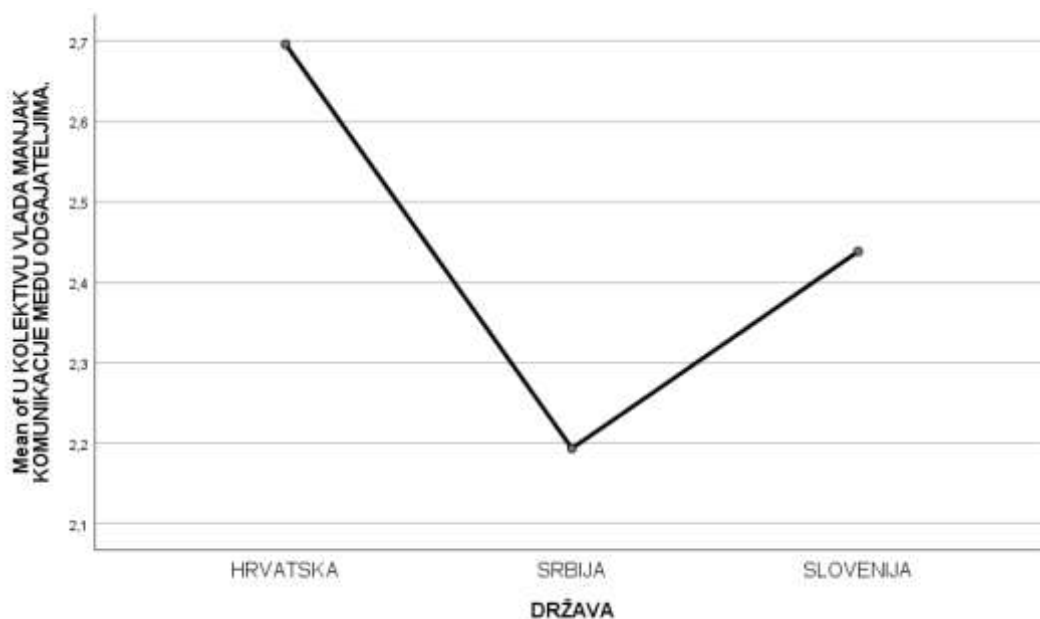


Nije utvrđena statistički značajna razlika između odgajatelja iz Hrvatske, Srbije Slovenije u procjeni odnosa sa stručnim suradnicima kao onima koji odgajatelje doživljavaju ravnopravnim partnerima, a ne doživljavaju se kao njihovi nadređeni koji ih kontroliraju i uče “kako raditi” s djecom.

Utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni manjka komunikacije u kolektivu među odgajateljima s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($F(2,655) = 12,086$,

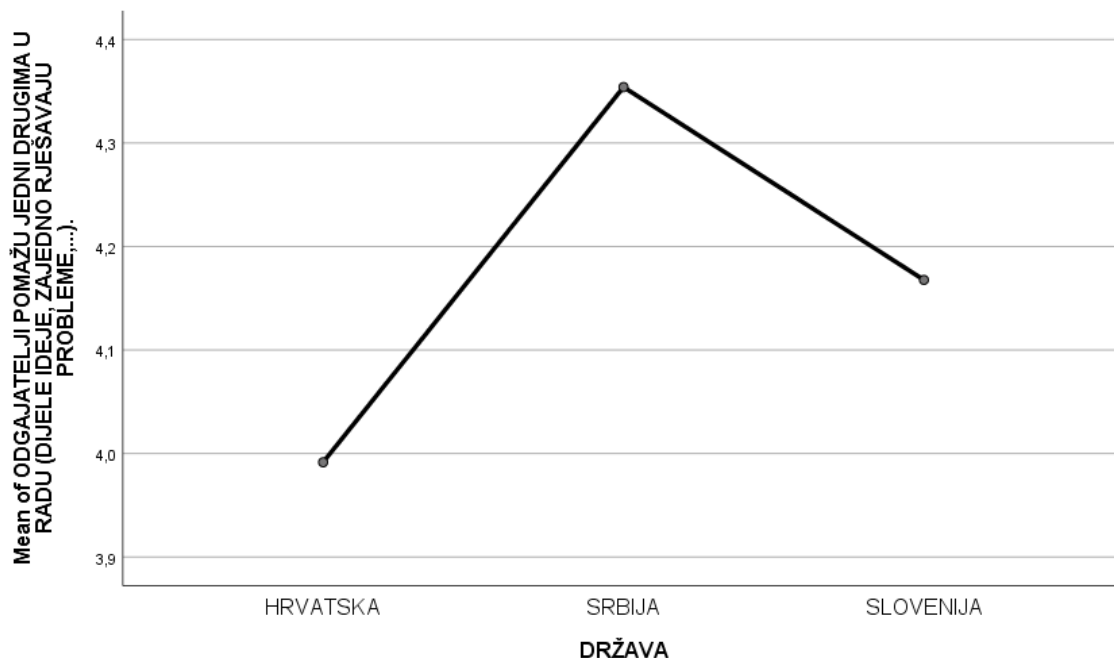
$p > 0,05$). Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama manjka komunikacije u kolektivu među odgajateljima iz Hrvatske i Srbije, pri čemu odgajatelji iz Hrvatske manjak komunikacije u kolektivu među odgajateljima procjenjuju većim ($M_1=2,70$; $sd_1=1,148$) od odgajatelja iz Srbije ($M_2=2,19$; $sd_2=1,175$), što je vidljivo na grafu 6. Stupanj povezanosti $\eta^2=0,042$ između države stanovanja i rada i procjene manjka komunikacije u kolektivu među odgajateljima je malen, pri čemu država stanovanja i rada odgajatelja može objasniti 4,2% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli. Između ostalih skupina odgajatelja različite države stanovanja nema statistički značajne razlike u njihovoj procjeni manjka komunikacije u kolektivu među odgajateljima.

Graf 6: Razlika između odgajatelja Hrvatske i Srbije u njihovoj procjeni manjka komunikacije u kolektivu među odgajateljima



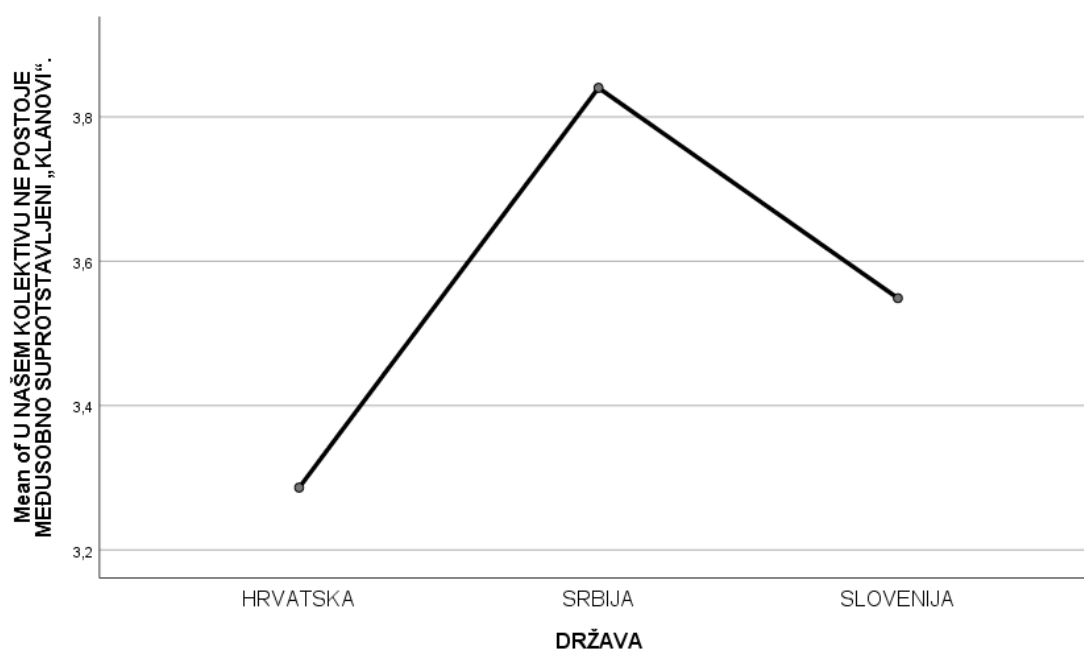
Nadalje, utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja u njihovoj procjeni pomaganja među odgajateljima u radu s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($W_F(2,414,77)=14,680$, $p<0,001$). S obzirom na to da nije zadovoljen uvjet homogenosti varijanci skupina ispitanika na varijabli proveden je Welch test. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Dunnett's C test) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama međusobnog pomaganja u radu između svih triju skupina ispitanika, pri čemu srpski odgajatelji međusobnu pomoć odgajatelja u radu procjenjuju najvećom ($M_2=4,35$; $sd_2=0,753$), slijede slovenski odgajatelji ($M_3=4,17$; $sd_3=0,645$), dok se hrvatski odgajatelji najmanje priklanjaju ovoj tvrdnji ($M_1=3,99$; $sd_1=0,755$), što je vidljivo na grafu 7. Malen je stupanj povezanosti $\eta^2=0,044$ između države stanovanja i rada i pomoći među odgajateljima u radu, pri čemu država stanovanja i rada može objasniti 4,4% varijance njihove procjene.

Graf 7: Razlike između hrvatskih, srpskih i slovenskih odgajatelja u njihovoj procjeni pomaganja među odgajateljima u radu



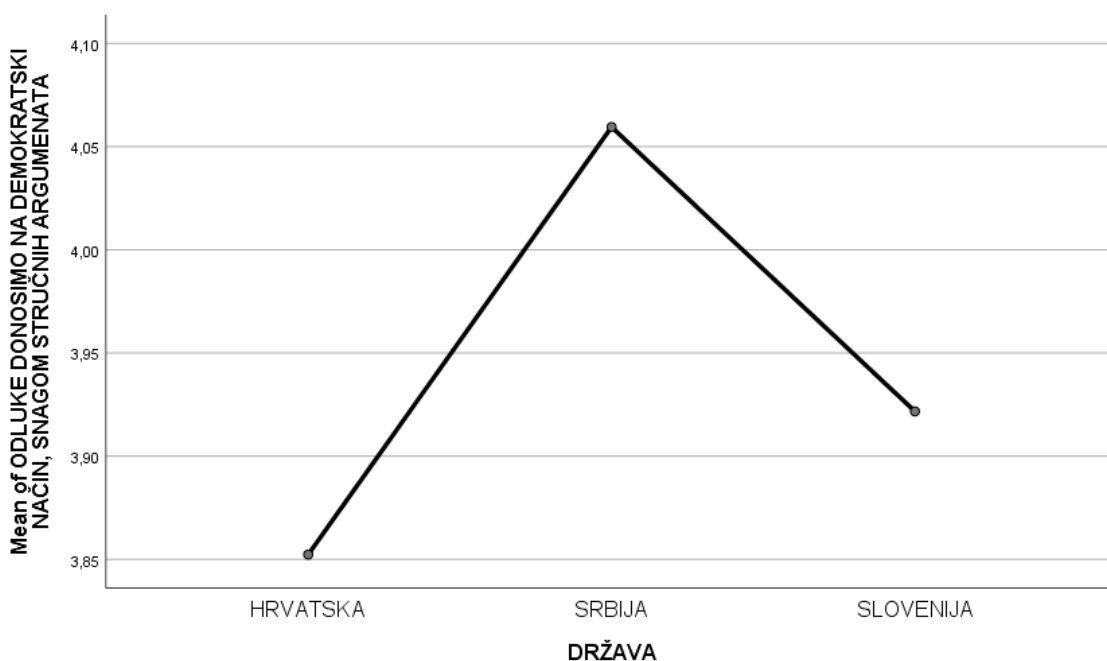
Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u procjeni odgajatelja o nepostojanju međusobno suprotstavljenih „klanova“ u njihovim kolektivima s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($F(2,664)=13,124$, $p>0,05$). Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama nepostojanja međusobno suprotstavljenih „klanova“ između srpskih odgajatelja s jedne strane te hrvatskih i slovenskih odgajatelja s druge strane, pri čemu srpski odgajatelji ($M_2=3,84$; $sd_2=1,313$) postojanje međusobno suprotstavljenih „klanova“ procjenjuju manjim od hrvatskih ($M_1=3,29$; $sd_1=1,119$) i slovenskih ($M_3=3,55$; $sd_3=1,163$) odgajatelja, što je vidljivo iz grafa 8. Malen je stupanj povezanosti $\eta^2=0,038$ između države stanovanja i rada i odgajateljske procjene postojanja međusobno suprotstavljenih „klanova“ u vrtićima, pri čemu država stanovanja i rada odgajatelja može objasniti 3,8% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli.

Graf 8: Razlike između hrvatskih, srpskih i slovenskih odgajatelja u njihovoj procjeni postojanja međusobno suprotstavljenih „klanova“ u kolektivu



Nadalje, utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni donošenja odluka na demokratski način sa stručnim argumentima s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($F(2,669) = 4,359$, $p > 0,05$). Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama donošenja odluka na demokratski način snagom stručnih argumenta između srpskih i hrvatskih odgajatelja, pri čemu srpski odgajatelji donošenje odluka na demokratski način sa stručnim argumentima procjenjuju većim ($M_2 = 4,06$; $sd_2 = 0,808$) od hrvatskih odgajatelja ($M_1 = 3,85$; $sd_1 = 0,802$), što je vidljivo na grafu 9. Malen je stupanj povezanosti $\eta^2 = 0,012$ između države stanovanja i rada i donošenja odluka na demokratski način sa stručnim argumentima, pri čemu država stanovanja i rada može objasniti 1,2% varijance odgajateljske procjene na navedenoj varijabli. Između ostalih skupina odgajatelja nema statistički značajne razlike u procjeni donošenja odluka na demokratski način i države stanovanja.

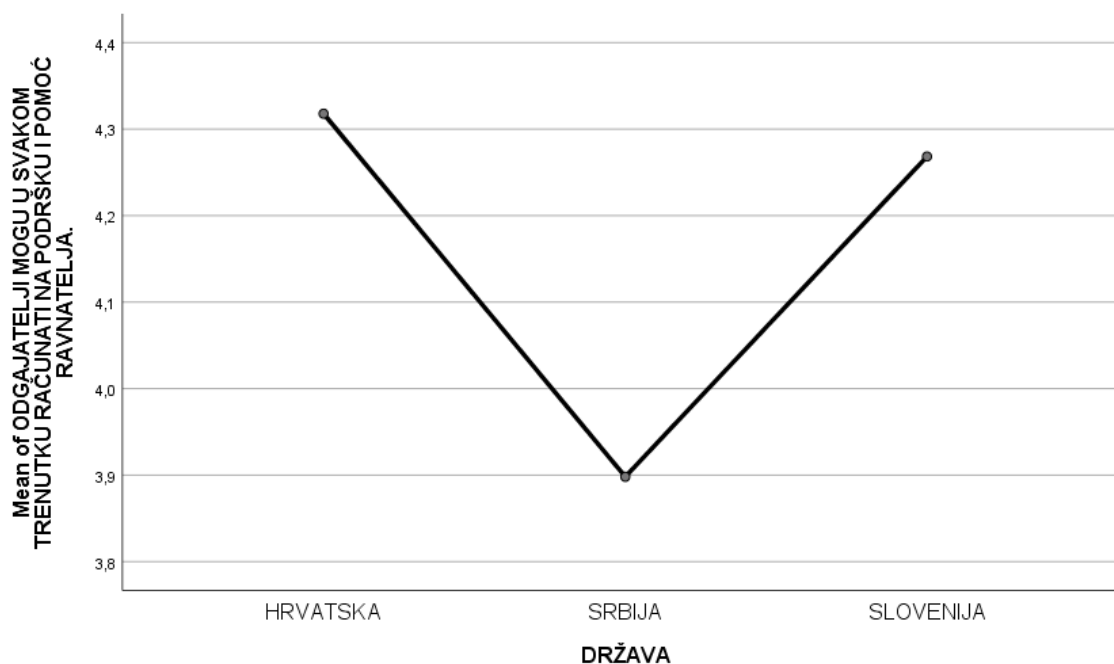
Graf 9: Razlike između odgajatelja Hrvatske i Srbije i njihove procjene o donošenju odluka na demokratski način sa stručnim argumentima



Nije utvrđena statistički značajna razlika u procjeni ohrabrivanja odgajatelja koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe s obzirom na državu stanovanja ispitanika.

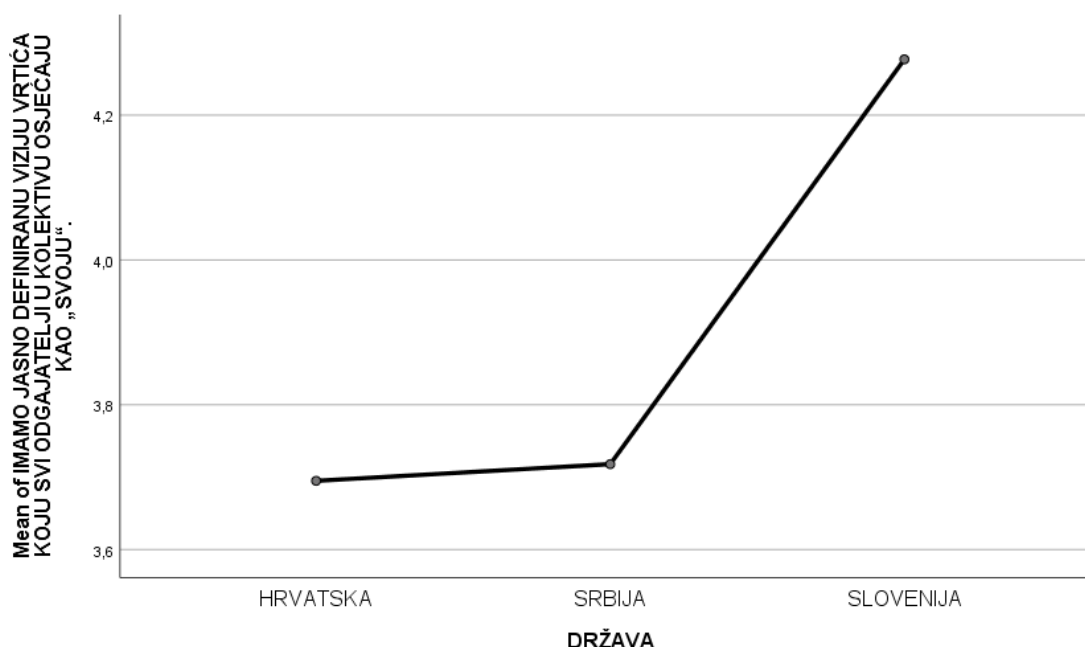
Utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni mogućnosti računanja na pomoć i podršku ravnatelja u svakom trenutku s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($W_F(2, 408,037) = 11,252, p < 001$). S obzirom na to da nije zadovoljen uvjet homogenosti varijanci skupina ispitanika na varijabli proveden je Welch test. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Dunnett's C test) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama između srpskih odgajatelja s jedne strane te hrvatskih i slovenskih odgajatelja s druge strane u tvrdnji da u svakom trenutku mogu računati na pomoć i podršku ravnatelja, pri čemu hrvatski ($M_1=4,32$; $sd_1=0,897$) i slovenski ($M_3=4,27$; $sd_3=0,966$) odgajatelji mogućnost računanja na pomoć i podršku ravnatelja procjenjuju većom od srpskih odgajatelja ($M_2=3,90$; $sd_2=1,162$), što je vidljivo na grafu 10. Stupanj povezanosti $\eta^2=0,035$ između države stanovanja i rada i pomoći i podrške ravnatelja u svakom trenutku je malen, pri čemu država rada i stanovanja može objasniti 3,5% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli.

Graf 10: značajna razlika između hrvatskih i srpskih odgajatelja u tvrdnji da u svakom trenutku mogu računati na pomoć i podršku ravnatelja



Utvrđena je statistički značajna razlika o jasno definiranoj viziji vrtića koju kolektivno osjećaju kao svoju s obzirom na državu stanovanja ispitanika ($W_F(2, 419,377)=30,356$, $p<0,001$). S obzirom na to da nije zadovoljen uvjet homogenosti varijanci skupina ispitanika na varijabli proveden je Welch test. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Dunnett's C test) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama o jasno definiranoj viziji vrtića koju kolektivno osjećaju kao svoju između slovenskih odgajatelja s jedne strane te hrvatskih i srpskih odgajatelja s druge strane, pri čemu slovenski odgajatelji jasno definiranu viziju vrtića koju kolektivno osjećaju kao svoju procjenjuju većom ($M_3=4,28$; $sd_3=0,799$) od hrvatskih ($M_1=3,69$; $sd_1=0,825$) i srpskih ($M_2=3,72$; $sd_2=0,946$) odgajatelja, što je vidljivo na grafu 11. Malen je stupanj povezanosti $\eta^2=0,074$ između države stanovanja i rada i jasno definirane vizije vrtića koju kolektivno svi osjećaju kao svoju, pri čemu država stanovanja i rada može objasniti 7,4% varijance odgajateljske procjene na varijabli.

Graf 11: Razlika između odgajatelja Hrvatske i Slovenije kod čestice o jasno definiranoj viziji vrtića koju kolektivno osjećaju kao svoju



Na kraju, nije utvrđena statistički značajna razlika između odgajatelja iz Hrvatske, Srbije i Slovenije u procjeni podrške radnog okruženja (kolegica, ravnatelja) za stručno usavršavanje.

Razlike među skupinama ispitanika/odgajatelja iz različitih država na ispitivanim česticama su statistički značajne, no s malim veličinama efekta. Primjećujemo da se u svim česticama u kojima je pronađena statistički značajna razlika između skupina ispitanika, razlikuju procjene hrvatskih odgajatelja u odnosu na slovenske (u pet čestica) i srpske odgajatelje (u devet čestica). Unatoč utvrđenim statistički značajnim razlikama između odgajatelja iz Hrvatske, Srbije i Slovenije u njihovoj procjeni odnosa unutar odgojno-obrazovnih ustanova, dobivena mala veličina efekta na svih 11 varijabli na kojima je utvrđena statistički značajna razlika upućuje na to da se mala proporcija varijance procjene odnosa u ustanovama može pripisati državi stanovanja i rada odgajatelja. Također, na tri čestice nije pronađena statistička značajna razlika među odgajateljima triju država, i to na čestici odnosa stručnih suradnika prema odgajateljima kao ravnopravnim partnerima, a ne kao njihovim nadređenima koji ih kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom, na čestici ohrabrivanja odgajatelja koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe, te na čestici podrške radnog okruženja (kolegica, ravnatelja) za stručno usavršavanje. U odnosu na hrvatske odgajatelje, srpski odgajatelji pozitivnije procjenjuju odnose u ustanovi u smislu davanja međusobne podrške, te međusobnog podržavanja i poštivanja. U odnosu na hrvatske i srpske odgajatelje, slovenski odgajatelji pozitivnije procjenjuju odnose u ustanovi koji uključuju kolektiv i osjećaj zajedništva, pogotovo među odgajateljima. Prema ovoj procjeni možemo zaključiti da su odnosi među odgajateljima od iznimne važnosti u slovenskim ustanovama za rani odgoj i obrazovanje. Budući da se u slovenskom Kurikulumu za vrtiće ne spominju odnosi unutar ustanove, već je cijeli dokument isključivo orijentiran na dijete, ovakva procjena se može protumačiti i kao potreba za jasnije definiranim odnosima među odgajateljima, te između odgajatelja i drugih stručnjaka u ustanovi. Ovdje se misli na organizaciju rada i odnose kao što su navedeni u hrvatskom NKRPOO. U odnosu na slovenske odgajatelje, srpski odgajatelji slabije se priklanjaju tvrdnjama koje uključuju osjećaj zajedništva među

odgajateljima. Objašnjenje za ovakvu procjenu može biti u dvostrukom modelu unutar jednog kurikulumu. Neslaganjem s odabranim modelom može dovesti do nezadovoljstva među odgajateljima i gubljenja osjećaja zajedništva i kolektiva. Također, budući da su modeli izrazito različiti, za očekivati je i različite stavove i uvjerenja odgajatelja koji se priklanjaju jednom ili drugom modelu.

Srpski odgajatelji nepostojanje međusobno suprotstavljenih klanova u kolektivu procjenjuju višim od odgajatelja iz Hrvatske i Slovenije, iako u sve tri države vidimo raspršenost u odgovorima ($M_1=3,29$; $sd_1=1,119$; $M_2=3,84$; $sd_2=1,313$; $M_3=3,55$; $sd_3=1,163$) koja možda svjedoči o tome koliko je sadržaj čestice osjetljiva tema za ispitanike.

U odnosu na slovenske i srpske odgajatelje, hrvatski odgajatelji pozitivnije procjenjuju odnose u ustanovi koji uključuju podršku i pomoć ravnatelja. U pokušaju objašnjenja dobivenih rezultata, krećemo od teze da donošenjem i implementacijom NKRPOO dolazi do promjena u promišljanjima odgajatelja. Odgajatelj postaje reflektivni praktičar koji kontinuirano istražuje i unaprjeđuje vlastitu praksu, a osim vlastitog angažmana u cilju ostvarenja izvrsnosti u radu potrebna mu je suradnja i s drugim članovima u ustanovi. Uloga odgajatelja se širi izvan prostora sobe odgojno-obrazovne skupine i oni postaju predstavnici svoje ustanove i ambasadori ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u široj zajednici. Upravo zahvaljujući profesionalnom razvoju, koje je kao zasebno poglavlje navedeno i u NKRPOO odgajatelji se osposobljavaju za nove uloge. Također, rezultati procjene čestice koja uključuje podršku i pomoć ravnatelja, te podršku radnog okruženja za stručno usavršavanje prema kojima hrvatski odgajatelji najpozitivnije procjenjuju podršku i pomoć ravnatelj se nadovezuje na prethodno navedene argumente. Da bi se dobio konkretniji uvid u odgajateljsko shvaćanje pomoći i potpore od strane ravnatelja i stručnih suradnika, valjalo bi u trima državama dodatno istražiti načine na koje spomenuti sudionici odgojno-obrazovnog procesa pomažu i podržavaju odgajatelje u radu, te koje od načina i oblika podrške odgajatelji smatraju dobrima i poželjnim.

U sve tri države prosječno tri četvrtine ispitanih odgajatelja (Hrvatska 72,7%, Srbija 78,2%, Slovenija 74,9%) procjenjuju da odluke u kolektivu donose na demokratski način snagom stručnih argumenata što upućuje na to da su odnosi među članovima

kolektiva prihvaćajući, suradnički, manje hijerarhijski, decentralizirani, s rasponom kontrole i samokontrole. Navedeno su, prema Čuligu (2004, prema Vujičić, 2008), poželjne odlike kulture organizacije. S obzirom na pozitivnu procjenu čestice, možemo zaključiti da su pomaci u odnosu moći na području donošenja odluka koji se tiču kolektiva, vidljivi. S druge strane, česticama koje se odnose na davanje i primanje konstruktivne kritike jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti ($M_{Hr}=3,21$; $sd_{Hr}=0,901$; $M_{Srb}=3,47$; $sd_{Srb}=1,013$; $M_{Slo}=3,39$; $sd_{Slo}=0,865$) i poštivanju tuđeg, drukčijeg, mišljenja ($M_{Hr}=3,40$; $sd_{Hr}=0,848$; $M_{Srb}=3,72$; $sd_{Srb}=0,942$; $M_{Slo}=3,51$; $sd_{Slo}=0,815$) odgajatelji u sve tri države se najmanje priklanjaju. Zanimljivo je da je česticu kojom se procjenjuje manjak komunikacije među odgajateljima 20,4% odgajatelja u Sloveniji, 17,5% u Srbiji i 28,2% u Hrvatskoj procijenilo da se niti odnosi niti ne odnosi na njih. Kvaliteta odnosa navedena u trima spomenutim česticama zahtijeva razvijene komunikacijske i socijalnih vještine obiju strana u komunikacijskom procesu, pošiljatelja poruke/kritike i primatelja poruke/kritike. Budući da kurikulumi/programi ranog i predškolskog odgoja svih triju država (pri čemu u srpskim Općim osnovama, samo model A) ističu refleksivnu praksu, odgajatelja kao refleksivnog praktičara i refleksivnog prijatelja kao element napretka odgojno-obrazovne prakse, rezultati ovih tvrdnji ukazuju na potrebu ulaganja napora za promjenama na području komunikacije među zaposlenicima unutar vrtića u sve tri države. Vujičić (2007) navodi da refleksivnog praktičara “karakterizira “refleksivna otvorenost”, a ona se javlja kad smo voljni preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje stajalište, do kojeg možemo doći, u najboljem slučaju, tek hipoteza o svijetu. Bez obzira na to koliko bila uvjerljiva, bez obzira na to koliko smo naklonjeni “svojoj zamisli”, ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšanju” (Senge, 2003, prema, Vujičić, 2007:232).

Ispitani odgajatelji u sve tri države izrazito pozitivno procjenjuju njihove odnose sa stručnim suradnicima i ravnateljem. Na to ukazuju procjene tvrdnji da odgajatelji u svakom trenutku mogu računati na pomoć i podršku ravnatelja ($M_{Hr}=4,32$; $sd_{Hr}=0,897$, $M_{Srb}=3,90$; $sd_{Srb}=1,162$, $M_{Slo}=4,27$; $sd_{Slo}=0,966$), da mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika ($M_{Hr}= 3,89$; $sd_{Hr}=0,906$, $M_{Srb}=3,93$; $sd_{Srb}=0,916$, $M_{Slo}=4,14$; $sd_{Slo}=0,741$) te da se stručni suradnici prema odgajateljima

unutar njihove ustanove odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao njihovi nadređeni koji ih kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom ($M_{Hr}=3,79$; $sd_{Hr}=0,951$, $M_{Srb}=3,80$; $sd_{Srb}=1,067$, $M_{Slo}=3,96$; $sd_{Slo}=0,968$).

Najveću raspršenost odgovora na tvrdnji da se stručni suradnici prema odgajateljima unutar njihove ustanove odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao njihovi nadređeni koji ih kontroliraju i uče „kako raditi“ s djecom imaju srpski odgajatelji ($M_2= 3,80$; $sd_2=1,067$) što se, također, može objasniti postojanjem dvaju različitih modela, od kojih model B odstupa od suvremenog shvaćanja predškolskog odgoja i razumijevanja djeteta. Ono što je zanimljivo je da se slovenski odgajatelji najviše priklanjaju ovoj tvrdnji o ravnopravnom partnerstvu između odgajatelja i stručnih suradnika ($M_3=3,96$; $sd_3=0,968$; $M_1=3,79$; $sd_1=0,951$), iako oni jedini, u odnosu na Hrvatsku i Srbiju, imaju srednju odgajateljsku školu nakon koje se mogu zaposliti kao odgajatelji asistenti što bi, s obzirom na razliku u razini obrazovanja između njih i stručnih suradnika, upravo moglo pridonijeti stvaranju razlika u odnosima moći među njima.

U tvrdnji u kojoj se odgajatelji ohrabruju da iskušaju nove ideje, metode i pristupe u odgojno-obrazovnom radu ($M_{Hr}=3,98$; $sd_{Hr}=0,879$; $M_{Srb}=4,06$; $sd_{Srb}=0,900$; $M_{Slo}=4,08$; $sd_{Slo}=0,856$) nije pronađena statistički značajna razlika među odgajateljima iz triju država, ali visoke vrijednosti aritmetičkih sredina ($M_{Hr}=3,98$; $M_{Srb}=4,06$; $M_{Slo}=4,08$) upućuju na postojanje sociokonstruktivističke teorije shvaćanja ranog odgoja i obrazovanja, u sve tri države, gdje odgajatelj u stalnoj interakciji s djecom i drugim stručnjacima mijenja i nadopunjava odgojno-obrazovni kontekst.

Srpski i slovenski odgajatelji odnose u ustanovi procjenjuju boljima u odnosu na hrvatske odgajatelje. Razlog tome može biti u tome da su hrvatski odgajatelji „zahtjevniji“ po pitanju kvalitete odnosa jer su osvješteniji, shvaćaju važnost međusobne suradnje i suradnje sa ostalim stručnjacima u ustanovama ranog odgoja za promicanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Važnost odnosa za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa naglašena je i u službenom kurikulumu, ali i ostalim službenim dokumentima iz područja ranog odgoja i obrazovanja. Tako se u Priručniku za samovrednovanja (2012) uz ostala ključna područja kvalitete rada ustanove za rani

i predškolski odgoj i obrazovanje navodi i organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj i kultura ustanove. Osim toga, neki od hrvatskih vrtića sudjelovali su u procesu (samo)vrednovanja prema Priručniku (2012) u suradnji s Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Moguće je da njihovo sudjelovanje u tom procesu pridonijelo njihovoj većoj osviještenosti o tome što su kvalitetni odnosi, a time su postali i kritičniji u procjeni njihove kvalitete. U službenim dokumentima RPOO-a u Hrvatskoj naglašava se da je suvremeni odgajatelj istraživač vlastite prakse sa ciljem promicanja kvalitete, kako rada tako i odnosa unutar ustanove. Dugoročnost i cjelovitost ovog procesa zahtjeva uključenost svih članova ustanove, što ujedno podrazumijeva i spremnost i stručnost svih članova, kako odgajatelja tako i stručnog tima i ravnatelja za valjano ispunjenje uloge u ovom procesu, koji također uključuje ravnopravnost, potporu i razumijevanje. Visokoškolsko obrazovanje i kolegiji na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgajatelja obrazuju i pripremaju na nove uloge u skladu sa suvremenim određenjem ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i pozicijom gdje su oni ravnopravni dionici odgojno-obrazovnog procesa zajedno s članovima stručnog tima. Stoga, moguće objašnjenje veće kritičnosti hrvatskih odgajatelja s obzirom na odnose koji vladaju u kolektivu možemo pronaći u njihovoj osviještenosti i kompetencijama za preuzimanje nove uloge kao refleksivnog praktičara.

Temeljem dobivenih rezultata istraživanja odbacujemo nul-hipotezu o nepostojanju razlika u procjeni odnosa među članovima ustanove s obzirom na državu u kojoj žive i rade. Naime, od 14 analiziranih čestica, statistički značajna razlika u procjeni odnosa u ustanovi utvrđena je kod njih 11, unatoč maloj veličini efekta dobivenoj na većini tih tvrdnji. Na temelju toga možemo zaključiti da postoji razlika među odgajateljima triju država u njihovoj procjeni kvalitete odnosa u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja.

7. ZAKLJUČAK

Iz dobivenih rezultata istraživanja proizlazi da se procjene odgajatelja kulture odnosa među članovima ustanove ranog odgoja razlikuju s obzirom na državu u kojoj žive i rade. Iako se krenulo od pretpostavke da neće biti razlika među odgajateljskim procjenama s obzirom na državu stanovanja budući da sve tri države imaju jednak, zakonski propisan uvjet razine obrazovanja odgajatelja, rezultati istraživanja su pokazali da na odgajateljsku procjenu odnosa među članovima ustanove utječe država stanovanja, uključujući službene dokumente s područja odgoja i obrazovanja koji su na snazi u državi.

Razlike u kulturi odnosa među članovima ustanove su se pokazale i kod onih čestica koje zahtijevaju dodatni napor za unaprjeđenje kvalitete odnosa kod sve tri skupine odgajatelja. Tako su hrvatski, srpski i slovenski odgajatelji procijenili davanje i primanje konstruktivne kritike bez ljutnje i povrijeđenosti, te uvažavanje tuđeg (drukčijeg) mišljenja kao najslabiji segment odnosa u ustanovama. Iz ovoga je vidljivo da nije dovoljno da se u službenim dokumentima navodi refleksivna praksa, akcijska istraživanja i kultura odnosa među članovima ustanove, već da ove promjene trebaju i zaživjeti u praksi. Naime, u hrvatskom Kurikulumu se navode gore spomenuti segmenti napretka kvalitete ustanove ranog odgoja, no rezultati procjene se bitno ne razlikuju u odnosu na druge dvije države u čijim se dokumentima to ne spominje.

Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao smjernice za daljnja istraživanja kulture odnosa u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Ujedno mogu poslužiti kao uvid u trenutnu odgajateljsku procjenu kulture odnosa u ustanovama, te pružiti smjernice za daljnji rad u unaprjeđenju kvalitete odnosa i kulture ustanova.

8. LITERATURA

1. Apostolović, D. (2014). Usporedna analiza ciljeva i zadataka predškolskog odgoja i obrazovanja prema programskim koncepcijama u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, *Metodički obzori*, 9 (2014) 2.
2. Armstrong T. (2008). *Najbolje škole, Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
3. Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Lindsley, S. L., & Hecht, M. L. (2006). *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*. New Jersey: LEA
4. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
5. Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. Psychology Press.
6. Jeknić, R. (2011). Kulture i organizacije: organizacijske kulture Geerta Hofstede. *Collected Papers of the Faculty of Law in Split*, 48(1).str. 103-123.
7. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 54-66.
8. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : model Izvor*. Velika gorica: Persona.
10. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (Ur.) (2007). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
11. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Zagreb: MZOS.
12. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
13. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123 – 138

14. Previšić, V.(2007). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 267-277.
16. Slunjski, E. (2011) *Kurikulum ranog odgoja – istraživanja i konstrukcija*, Zagreb: Školska knjiga.
17. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
18. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 259-267.
19. Vrbovšek, B. (2014). Izvedbeni kurikulum v sodobnem vrtcu. *Vzgojiteljica Kurikul vrtca – včeraj, danes in jutri*, 16, 5-7.
20. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagoški istraživanja*, 5(1), 7-21.
21. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta odgojno obrazovne prakse, U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
22. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i (u) istraživanje (istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U: Ljubetić, M. i Mendeš, B. *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene* (166-180). Split: Nomen Nostrum Mundić d.o.o..
23. Vujičić, L. (2015). Kultura vrtića i implementacija kurikuluma. Makarska.
24. Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U: Maleš, D. *Nove paradigme ranog odgoja* (209-236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
25. Vujičić, L. (2012). Suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove: diskurs razvoja čovjeka. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. *Pedagogija i kultura* (Svezak 1, 431-440). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
26. Vujičić, L. (2009). Temeljna polazišta okvirnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i njegovo pozicioniranje u prijedlogu Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i opće obvezno

obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

Mrežni izvori

1. Apostolović, D. (2013). Ciljne orijentacije predškolskih programa (kurikuluma) u R Sloveniji, R Hrvatskoj i R Srbiji. *Metodički obzori* 8 (2013) 2, Br. 18.
Pribavljeno 8. svibnja 2017., sa
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=169160
2. EURYDICE, EACEA National Policies Platform
Pribavljeno 11.07.2018., sa
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-65_en
3. Fullan, M. (1993). *Change Forces*. London: The Falmer Press.
Pribavljeno 8. svibnja 2017.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373391.pdf>
4. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Ed.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer.
Pribavljeno 8. svibnja 2017.
https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgikhnlld/Material%20Prof%20Ildia/ichael%20Fullan,%20David%20Hopkins%20Second%20International%20Handbook%20of%20Educational%20Change,%20Part%20I%20Springer%20International%20Handbooks%20of%20Education%2032%20%202010.pdf
5. Hinde, E. R. (2014). Reflections on Reform: A Former Teacher Looks at School Change and the Factors that Shape It. ResearchGate.
Pribavljeno 8. svibnja 2017.
https://www.researchgate.net/publication/242075779_Reflections_on_Reform_A_Former_Teacher_Looks_at_School_Change_and_the_Factors_that_Shape_It

6. Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. ResearchGate.
Pribavljeno 8. svibnja 2017.
https://www.researchgate.net/publication/251297989_School_Culture_and_Change_An_Examination_of_the_Effects_of_School_Culture_on_the_Process_of_Change
7. Janićijević, N. (2013). The mutual impact of organizational culture and structure. *Economic Annals*, LVIII, 198.
Pribavljeno 23. lipnja. 2018., sa
<http://www.ekof.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2014/06/263.pdf>
8. Jambreč, I., & Penić, I. I. (2008). Upravljanje ljudskim potencijalima u poduzećima—ljudski faktor, motivacija zaposlenika kao najvažniji čimbenici uspjehnosti poslovanja poduzeća. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 29(2), 1181-1206.
Pribavljeno 21. svibnja 2017., sa
<http://hrcak.srce.hr/40704>
9. Matoš, N. (2013). Transkulturalne dimenzije kurikuluma. *Pedagoški istraživanja*, 10(1), 149-159.
Pribavljeno 28. siječnja. 2018., sa
<https://hrcak.srce.hr/126481>
10. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2006). Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa. Beograd: Prosvetni pregled.
Pribavljeno 8. svibnja 2017., sa
<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-општим-основама-предшколског-програма.pdf>
11. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011) Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolskog obrazovanje, Zagreb.
Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa
http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
12. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012) Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Zagreb.

- Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa
http://dokumenti.nvvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf
13. Peterson, K., D. (2002). *Positive or Negative. At issue Culture*
Pribavljeno 28. siječnja 2018., sa
<https://1.cdn.edl.io/xHcat7D7pji37bJK3c92F2UeKvH7Xbt4pM7NGWUvuLRfuqWA.pdf>
14. Pol, M. i suradnici (2002). *School culture as an object of research*
Pribavljeno 18. lipnja 2018., sa
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497341.pdf>
15. Potlimbrzović, H. (2012). Ideja humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju nasuprot obrazovanju za poduzetništvo u Nacionalnom okvirnom kurikulumu, *Ekvilibrij*.
Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa
<http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/ideja-humanistickog-pristupa-odgoju-i-obrazovanju-nasuprot-obrazovanju-za-poduzetnistvo-u-nacionalnom-okvirnom-kurikulumu.html>
16. Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (1999) Kurikulum za vrtce,
Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf
17. Valjan Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magistra Iadertina*, 6(1.), 83-98.
Pribavljeno 21. svibnja 2017., sa
<http://hrcak.srce.hr/87331>
18. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, (1334-7888) 8, 2; 231-240.
Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa
<http://hrcak.srce.hr/116667>
19. Vujičić, L. (2016). Kurikulum i kultura vrtića: od implementacije do istraživanja i obrnuto. U: Tatković, N., Radetić-Paić, M., Blažević, I. (ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

(69-89). Medulin: Dječji vrtić Medulin.

Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa

https://www.researchgate.net/publication/309488359_Kurikulum_i_kultura_vrtica_od_implementacije_do_istrazivanja_ili_obrnuto
CURRICULUM AND THE KINDERGARTEN CULTURE FROM IMPLEMENTATION TO RESEARCH OR THE OTHER WAY ROUND

20. Vujičić, L. & Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education, *Early Child Development and Care*, 25 Apr 2017.

Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa

<https://bib.irb.hr/datoteka/872656.25.4.2017.Profession.pdf>

21. Vujičić, L., Kanjić S. & Čamber Tambolaš, A. (2015). The culture of educational institutions: developing a new paradigm. U: Grušovnik, T. *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspective* (9-24). Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.

Pribavljeno 6. svibnja 2017., sa

https://www.researchgate.net/publication/288874271_The_Culture_of_Educational_Institutions_Developing_a_New_Paradigm

27. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2(1), 91-106.

Pribavljeno 28.01.2018., sa

https://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=33340&show=clanak

28. Vujičić, L. (2007). Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse – prema kvalitetnim promjenama. *Informatologia*.40, 3; 229-233.

Pribavljeno 08.07.2018., sa

<https://hrcak.srce.hr/file/33853>